

# Currículos Contemporâneos

formação, diversidade e identidades em transição

Luiz Botelho Albuquerque (Org.)

N. Cham.: 375 C986

Título: Currículos contemporâneos :  
formação, diversidade e identidades



14268886

Ac. 180269

BCCE

Editora  
UFC

30  
Coleção  
Diálogos  
Intempestivos

A dinâmica da vida social tem provocado uma atualização acelerada no campo educacional. Novos atores, temáticas, abordagens teorico-metodológicas, trazem novos desafios que, além de relativizar as referências do passado, exigem respostas criadoras, flexíveis e abertas ao novo. Os trabalhos aqui contidos refletem parte dos problemas que nos desafiam e das respostas que conseguimos apresentar sobre os seguintes temas: Artes; Currículos; Movimentos Sociais; Aceleração da Aprendizagem; Escola Pública; Formação e Atuação do Pedagogo; Competências Profissionais; Controle Social e Currículo; Currículo Universitário; Currículo nos Cenários Moderno e Pós-Moderno; Currículos para Arte; a Especificidade da Docência; Formação de Professores; Desenvolvimento de Competências e Qualificação; Habitus e Currículo; Identidade Docente; Inovações Educacionais; Línguas Estrangeiras e Currículo; Movimento Negro e Educação Inclusiva; Pedagogia e suas Definições Contemporâneas; Filosofia do Trabalho; Plataformas Virtuais de Aprendizagem; Jornalismo; Reformas Curriculares; Universidade e Saberes no Século XXI; e o uso das Novas Tecnologias do Computador e da Internet no Ensino.

Essas temáticas apontam no sentido da construção das novas identidades, saberes e competências, das relações especiais da escola com as culturas e seus portadores, da emergência dos espaços virtuais, e de padrões alternativos de ensinar e aprender.





**Presidente da República**

Luiz Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação**

Fernando Haddad

**Universidade Federal do Ceará****REITOR**

Prof. René Teixeira Barreira

**VICE-REITOR**

Prof. Ícaro de Sousa Moreira

**Editora UFC**

EDITOR / DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Luiz Falcão

**Conselho Editorial****PRESIDENTE**

Prof. Luiz Falcão

**CONSELHEIROS**

Prof.<sup>a</sup> Angela Maria Rossas de Gutiérrez

Prof. Breno Magalhães Freitas

Prof.<sup>a</sup> Denise Lucena Cavalcante

Prof. Gervásio Gurgel Bastos

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Carneiro de Andrade

Prof. Manoel Odorico de Moraes Filho

**Diretor da Faculdade de Educação**

Nicolino Trompieri Filho

**Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação**

Maria Isabel Filgueira Lima Ciasca

**CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO****Diálogos Intempestivos****COORDENAÇÃO EDITORIAL**

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

**CONSELHEIROS**

Dra. Ana Lório Dias (UFC)

Dra. Angela T. Sousa (UFC)

Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (UECE)

Dra. Dora Leal Rosa (UFBA)

Dr. Enéas Arrais Neto (UFC)

Dra. Francimar Duarte Arruda (UFF)

Dr. Hermínio Borges Neto (UFC)

Dr. Jorge Carvalho (UFS)

Dr. José Aires de Castro Filho (UFC)

Dr. José Gerardo Vasconcelos (UFC)

Dr. José Levi Furtado Sampaio (UFC)

Dr. Juarez Dayrell (UFMG)

Dr. Justino de Sousa Júnior (UFMG)

Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos (UFC)

Dra. Marta Araújo (UFRN)

Dra. Maria de Fátima Vasconcelos (UFC)

Dra. Maria Juracy-Maia Cavalcante (UFC)

Dra. Maria Nobre Damasceno (UFC)

Dr. Ozir Tesser (UFC)

Dr. Paulo Sérgio Tumolo (UFSC)

Dra. Sandra H. Petit (UFC)

Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad (UESPI)

Dra. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

Dr. Wagner Bandeira Andriola (UFC)



Ac. 180269  
R. 1426886 / 18  
24/05/2018

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE  
[ORGANIZADOR]

# Currículos Contemporâneos

FORMAÇÃO, DIVERSIDADE E IDENTIDADES EM TRANSIÇÃO

ADRIANA CAMPANI  
ANA BEATRIZ SOUSA GOMES  
ANA CARMITA BEZERRA DE SOUSA  
ANA MARIA IORIO DIAS  
ANA RUTH DE SOUZA BRITO  
ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO  
ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA  
BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES  
ELIDIA CLARA AGUIAR VERÍSSIMO  
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES  
GUIOMAR DE OLIVEIRA PASSOS  
ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO  
ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO  
ISABEL MARIA DE ARAUJO BOTELHO  
IZAURA SILVA  
JACQUES THERRIEN  
JOSÉ ALEX SOARES SANTOS  
JUDENILDES GUEDES BATISTA  
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES  
LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE  
MARIA ALICE MELO  
MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES  
MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL  
NILSON FONSECA MIRANDA  
PAULO MEIRELES BARGUIL  
PEDRO ROGÉRIO  
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES  
SÁDIA GONÇALVES DE CASTRO  
SOFIA DE EVARISTO MENESCAL BARREIRA  
TEOBALDO DIAS DE ARAÚJO  
TEREZA CRISTINA BATISTA DE LIMA  
TICIANA TELLES MELO  
WERNER MARKERT  
*Editora*  
**UFC**  
Fortaleza  
2005

375

C986

PERGAMUM  
BOCE/UFC

## **Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**

### **Coleção Diálogos Intempestivos**

© 2005 Copyright by Luiz Botelho de Albuquerque

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

Editora Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2995 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP 60020-181 – Tel/Fax: (085) 4009.7485 / 4009.7486

Internet.: www.editora.ufc.br – e-mail.: editora@ufc.br

### **Endereço da Faculdade de Educação**

Rua Waldery Uchoa, nº 1, Benfica – CEP 60020-110

Telefones: (85) 4009-7663/4009-7665/4009-7667 – Fax:: (85) 4009-7666

Distribuição: Fone: (85) 214-5129 – e-mail: aurelio-Fernandes@ig.com.br

### **Divisão de Editoração**

*Produção Editorial*

Luiz Falcão

### **Coordenação Editorial**

Roberto Cunha Lima

### **Divisão de Planejamento**

Ronaldo P. de Souza

### **Revisão de Texto**

Vianney Mesquita e Leonora Vale

### **Normalização Bibliográfica**

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801-98

### **Projeto Gráfico**

Carlos Alberto Alexandre Dantas

### **Diagramação**

Roberta Oliveira

### **Capa**

Raimundo Severo Júnior

### **Divisão de Produção Industrial**

Moaciar Ribeiro

### **Divisão de Apoio Administrativo**

Maria Vilani Mano e Silva

### **Diretor da Imprensa Universitária**

Luiz Falcão

Editora filiada



Associação Brasileira das  
Editoras Universitárias

A345c Albuquerque, Luiz Botelho (Org.).

Currículos Contemporâneos: Formação, Diversidade e Identidades em Transição./Luiz Botelho Albuquerque. et al. – Fortaleza: Editora UFC, 2005.

534p.

(Coleção Diálogos Intempestivos, 30)

ISBN 85-7282-188-0

1. Currículos 2. Formação I. Título

CDD 370



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adriana Campani**

Doutoranda em Educação pela UFC e professora do Curso de Pedagogia da UVA.

### **Ana Beatriz Sousa Gomes**

Pedagoga, Prof<sup>a</sup>. Assistente da UFPI, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FAGED/ UFC. Membro do IFARADÁ – Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da UFPI.

### **Ana Carmita Bezerra de Sousa**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED/ UFC

### **Ana Maria Iorio Dias**

Doutora em Educação pela UFC/FAGED. Professora Adjunto da Faculdade de Educação da UFC.

E-mail: [anaiorio@ufc.br](mailto:anaiorio@ufc.br)

### **Ana Ruth de Souza Brito**

Dedica-se ao estudo e programas para a formação de professores, como: ex-professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, foi coordenadora pedagógica do Programa Magister-UFC, participante do REDE/MEC no grupo de HUMANAS-UFC – Educação Continuada para as Humanidades

### **Antonia Dalva França Carvalho**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED/ UFC. Professora do DEFE/UFPI.

E-mail: [antoniadalva@aol.com](mailto:antoniadalva@aol.com)

### **Armstrong Miranda Evangelista**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED/ UFC. Professor do Departamento de Geografia do CCHL – UFPI.

### **Bárbara Maria Macedo Mendes**

Doutora em Educação Brasileira /UFC. Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Educação/ Centro de Ciências da Educação/ UFPI.

E-mail: [barbaramendes@hotmail.com](mailto:barbaramendes@hotmail.com)

### **Elidia Clara Aguiar Veríssimo**

Professora da UECE

### **Gildásio Guedes Fernandes**

Docente da UFPI e Doutorando em Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na UFC. Mestre em Matemática Aplicada UNICAMP-SP. Ex- Diretor do Centro de Ciências da Natureza da UFPI. Ex Chefe dos Departamentos de Matemática e de Informática da UFPI. Tem concentrado estudos na área Interface Humano-Computador que é seu tema de Pesquisa no Doutorado com publicação de trabalhos científicos

### **Guiomar de Oliveira Passos**

Doutora em Sociologia e professora da Universidade Federal do Piauí.

### **Ilma Vieira do Nascimento**

Doutora em Educação. Professora do Curso de Mestrado em Educação e Pedagogia da UFMA.  
E-mail: ilmavi@terra.com.br

### **Isabel Magda Said Pierre Carneiro**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).  
E-mail: isabelmsaid@yahoo.com.br

### **Isabel Maria de Araujo Botelho**

Professor de dança

### **Izaura Silva**

Mestre em Educação pela UFC. Professora da Universidade Estadual do Maranhão\_ UEMA/ Centro de Estudos Superiores de Imperatriz\_ CESI. Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão-CEFET/UNED.  
E-mail izaurasilva12@terra.com.br

### **Jacques Therrien**

Ph.D. em Educação pela Universidade de Cornell, USA, e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: jacques@ufc.br.

Texto revisto, inicialmente apresentado em eventos educacionais



**José Alex Soares Santos**

Pedagogo, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Faculdade de Educação de Itapipoca – Facedi e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

**Judenildes Guiedes Batista**

Mestre em Educação pelo do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC

**Lélia Cristina Silveira de Moraes**

Doutoranda em Educação pela UFC/ FACED. Professora da Universidade Federal do Maranhão–UFMA, Pedagoga do Centro federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET/MA.

E-mail: leiacris@hotmail.com

**Luiz Botelho Albuquerque**

Ph.D. em Sociologia da Educação pela Universidade de Iowa, USA, e professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: luizbotelho@uol.com.br

**Maria Alice Melo**

Doutora em Educação. Professora do Curso de Mestrado em Educação e Pedagogia da UFMA.

E-mail: ma.melo@terra.com.br

**Maria Auxiliadora Soares Fortes**

Pedagoga; mestre em educação brasileira; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC

**Maria José Camelo Maciel**

Pedagoga. Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Coordenadora da Pós-graduação em Educação a Distância e em Educação Ambiental do SENAC/CE.

E-mail: mazzamaciel@hotmail.com

**Nilson Fonseca Miranda**

Aluno Regular do Doutorado em Educação pela UFC. Professor da UFPI e Mestre em Educação pela UFPI. Tem publi-

cado trabalhos abordando o uso das novas Tecnologias Informação e Comunicação no ensino de Química.

**Paulo Meireles Barguil**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC

**Pedro Rogério**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC.

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Doutora em Educação pelo do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC

**Sádia Gonçalves de Castro**

Professora efetiva do Centro Federal de educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI. Graduação em jornalismo – Universidade Federal do Piauí Pós-graduação em História Social – Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí Doutoranda em Educação – Universidade Federal do Ceará

**Sofia de Evaristo Menescal Barreira**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC.

**Teobaldo Dias de Araújo**

Professor de Artes

**Tereza Cristina Batista de Lima**

Psicóloga e aluna do Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – Núcleo de Educação, Currículo e Ensino.

**Ticiane Telles Melo**

Doutoranda da FACED/UFC e professora do Departamento de Letras Estrangeiras /UFC Bolsista da FUNCAP.

**Werner Markert**

Professor visitante na FACED/UFC, bolsista CNPq.



## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE ..... 13

### O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ADRIANA CAMPANI ..... 17

### MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANA BEATRIZ SOUSA GOMES ..... 37

### TELEVISÃO E SOCIEDADE: UMA DISCUSSÃO CURRICULAR

ANA CARMITA BEZERRA DE SOUSA

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE ..... 57

### TEORIA HABERMASIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAR FILOSÓFICO DO TRABALHO

ANA RUTH DE SOUZA BRITO ..... 74

### A UNIVERSIDADE E SEUS SABERES: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI NO CONTEXTO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO ..... 91

### UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA REFORMA EDUCATIVA BRASILEIRA

ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA ..... 112

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA: CAMINHOS A DESBRAVAR

BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES ..... 128

### IDENTIDADE DOCENTE E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

CARMENSITA MATOS BRAGA PASSOS ..... 142

<b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE MÚSICA DA UECE</b>	
ELÍDIA CLARA AGUIAR VERÍSSIMO .....	160
<b>UM CHECKLIST PARA AVALIAR UMA PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM</b>	
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES .....	170
<b>REFLEXÕES SOBRE ANÁLISE DE SOFTWARE EDUCATIVO: BASE PEDAGÓGICA, CARACTERIZAÇÃO E PRINCÍPIOS PARA CONSTRUÇÃO DE PEÇAS WEB</b>	
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES NILSON FONSECA MIRANDA .....	188
<b>A UNIVERSIDADE COMO PARTE DO JOGO DOS DOMINANTES: RELAÇÃO ENTRE AÇÃO DO ESTADO E HABITUS</b>	
GUIOMAR DE OLIVEIRA PASSOS .....	211
<b>PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BASE SÓLIDA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?</b>	
ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO MARIA ALICE MELO .....	230
<b>ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS</b>	
ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO .....	245
<b>O LUGAR DA DANÇA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FORMAL EM FORTALEZA</b>	
ISABEL MARIA DE ARAUJO BOTELHO .....	265
<b>A REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO: A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE</b>	
IZAURA SILVA LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES ANA MARIA IORIO DIAS .....	274

<b>PEDAGOGIA: A DEFINIÇÃO DE UM CAMPO PROFISSIONAL DE CONHECIMENTO</b>	
JACQUES THERRIEN .....	290
<b>A NOÇÃO DE HABITUS E O CURRÍCULO EM AÇÃO: APREENDENDO CONCEITOS E INTERPRETANDO PRÁTICAS</b>	
JOSÉ ALEX SOARES SANTOS .....	305
<b>O “CONSENSO” E AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: AS REFORMAS QUE NÃO TOMAM FORMA</b>	
JUDENILDES GUEDES BATISTA .....	325
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E QUALIFICAÇÃO: O QUE ESTÁ EM JOGO NESTA RELAÇÃO?</b>	
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES ANA MARIA IORIO DIAS .....	339
<b>CONCEITUALIZAÇÃO E PRÁTICA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA</b>	
MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES .....	353
<b>DOCÊNCIA COMO BASE DA PEDAGOGIA OU PEDAGOGIA COMO BASE DA DOCÊNCIA? POR UMA INVERSÃO DE LÓGICA</b>	
MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL .....	366
<b>IMPLICAÇÕES DO USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET UTILIZADAS COMO FERRAMENTAS NO ENSINO DE QUÍMICA</b>	
NILSON FONSECA MIRANDA .....	387
<b>INTERDISCIPLINARIDADE: TATEANDO DE OLHOS ABERTOS</b>	
PAULO MEIRELES BARGUIL .....	400
<b>CURRÍCULO: MODERNO OU PÓS-MODERNO? UM OLHAR PELA LENTE DA ARTE</b>	
PEDRO ROGÉRIO .....	414



<b>CONTROLE SOCIAL E CURRÍCULO OCULTO NA CAIXA PRETA: UMA LONGA JORNADA NOITE ADENTRO</b>	
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES .....	423
<b>PROFESSORES DE JORNALISMO, QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?</b>	
SÁDIA GONÇALVES DE CASTRO .....	440
<b>PROFISSIONALIZAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>	
SOFIA DE EVARISTO MENESCAL BARREIRA .....	455
<b>EM CENA, A IDENTIDADE DOCENTE</b>	
TEOBALDO DIAS DE ARAÚJO .....	477
<b>NOVAS TECNOLOGIAS: A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS NOVAS FORMAS DE PENSAR A EDUCAÇÃO</b>	
TEREZA CRISTINA BATISTA DE LIMA .....	487
<b>LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: HISTÓRICO E CURRÍCULOS</b>	
TICIANA TELLES MELO .....	499
<b>COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E TRABALHO QUALIFICANTE</b>	
WERNER MARKERT .....	518
<b>UM OLHAR PELA LENTE DA ARTE</b>	
PEDRO RÓDIGO .....	574

## APRESENTAÇÃO

O livro *Currículos contemporâneos: formação, diversidade cultural e identidades em transição* é resultado de nosso trabalho coletivo no Núcleo de Educação, Currículo e Ensino (NECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Apresentar este trabalho coletivo é seguramente uma honra, mas é também um cometimento temerário, pois é uma tarefa muito superior à capacidade do apresentador articular o conjunto da produção e resumir em poucas palavras a enorme riqueza da diversidade dos 29 textos que aqui vão a público. Ressalvada essa limitação, ousar dizer que o que unifica esse empreendimento é a complexidade mesma de nosso tempo, e a diversidade dos desafios que lhe são característicos. A instituição educativa é tensionada a seus limites, cobrada, negada, exaltada, execrada, e nós, seus agentes, nos percebemos em meio a esse maravilhoso turbilhão. Somos chamados a abandonar as velhas certezas pois nos dizem que “já não há porto seguro e, futuro, já não tem mais” ainda que formar pessoas através da Educação é um projeto que implica compromisso com alguma das alternativas de futuro que se nos apresentam.

Neste cenário de inquietação, de dúvida, de incerteza, de alguma angústia e de muita perplexidade, nos encontramos face a nós mesmos, ao nosso velho magistério universitário de profundas raízes medievais, a defrontar novos Gutenbergs, novos “livros, músicas, quadros, esculturas, formas, cores, sons e movimentos” que só existem em espaços virtuais, e que nos articulam com o futuro.

As bem ancoradas relações entre culturas e educação ganham novas amarras (e abandonam outras). O que nos parecia óbvio e trivial se mostra insondável. A própria organização do nosso trabalho pedagógico nas escolas é questionado, pois as noções culturalmente referenciadas, que lhe davam sentido e perenidade se mostraram voláteis. Aquilo que pareciam paradigmas, se mostraram meros esboços de tradição, ainda na penosa tarefa da busca de alguma estabilidade, lógica interna e identidade.

Os trabalhos aqui transcritos evidenciam o incremento na dinâmica das mudanças na sociedade e na cultura, bem como o crescimento de seu impacto nas práticas escolares, pedagógicas e decisões curriculares. Eles permitem compreender a articulação entre questões técnicas, logísticas, epistemológicas e as questões ético-políticas. Estas últimas retomando a primazia que modelos perversos de organização da vida social lhes havia negado no passado.

Face aos novos desafios, que para muitos parecem anunciar um desastre iminente, muitos reclamam da deformação das elites, da má formação dos eleitores, da fragilidade dos valores, da miséria moral, enfim de todo um elenco de mazelas que constituem a prece cotidiana dos educadores desde a antiguidade.

Os textos nos permitem compreender que, ao lado de considerações técnicas mais convencionais, precisamos desenvolver competências para operar com questões de flutuação, desordem, irregularidade, acaso e caos em escalas crescentes no interior da vida social cotidiana. Permitem também perceber que, no que concerne aos processos educativos, as culturas, identidades, poderes, capitais, podem e devem ser vistos como princípios explicativos de validade similar às antigas concepções de um cosmos ordenado por relações de causa e efeito diretamente concatenadas. Demonstram também uma atualização das leituras da realidade, as quais passam a incorporar a instabilidade, a imprevisibilidade, e a considerar etnia, língua, gênero, idade e outras preferências.

A análise dos textos aqui apresentados nos permite perceber alterações na própria trajetória das instituições culturais da civilização, especialmente representadas pela instituição escola. Se não temos ainda novas certezas dos rumos a que nos destinamos nas práticas educativas, pelo menos verificamos descontinuidade relevantes com as práticas do passado. As questões levantadas pela modernidade e seus sucedâneos apresentariam descontinuidades de tal magnitude que marcariam um novo tempo, distinto da modernidade, de ruptura com ela e seus valores, e que se denominaria de pós-modernidade.

Simultaneamente ao trânsito da modernidade à pós-modernidade ocorrem também modificações nos processos



de articulação dos mercados em escala internacional nunca vista. Essa multinacionalização da economia recebe de muitos o título de globalização, e tem, entre outras evidências, a organização de blocos de países (Mercado Comum Europeu, ALCA, entre outros), com todo suas conseqüências (como a adesão a uma moeda única, alteração de controles alfandegários, redefinição das fronteiras) que indicam o desmantelamento de barreiras secularmente estabelecidas, a flexibilização de critérios que pareciam definitivos, enfim, a dissolução daquilo que antes pareciam ser as bases das identidades nacionais.

Paralelamente à pós-modernidade e à globalização, verifica-se também a intensificação das articulações internacionais no domínio do consumo, das práticas e dos valores culturais, a qual recebe o nome de "mundialização da cultura" e que parece ter na Indústria Cultural e seus ícones a evidência mais marcante. A mundialização da cultura implica uma certa uniformização dos padrões de comunicação, o que, a princípio uma simples questão técnica para permitir as trocas de informação, a longo prazo levam ao fim das identidades regionais e nacionais, e a adesão a novos padrões lingüísticos, expressivos, estéticos, axiológicos que passariam a constituir a cultura universal de consumo.

Talvez seja desnecessário lembrar que a teorização sobre esses macro processos (pós-modernidade, globalização, mundialização) não é aceita pacificamente pela academia, e que os fenômenos que a teoria pretende descrever e interpretar não são percebidos universalmente da mesma forma, não têm o mesmo sentido, não são vistos como tendências inevitáveis, nem são aceitos como fatos incontestes, enfim.

Entretanto não podemos afirmar que aqueles macro processos sejam apenas frutos da especulação, nem que a teoria seja totalmente irrelevante. Alguns dos impactos da reconfiguração da economia mundial nos mercados internos dos países atrasados são de tal modo visíveis que dispensam maiores elaborações. A pressão avassaladora dos centros mundiais de dominação (política, militar, científica, literária, da culinária, da moda, dos perfumes, dos esportes, etc) sobre os países subordinados é também de tal ordem que nossas instituições ou se adaptam ou desapare-

cem. Se as teorias de globalização, pós-modernidade e mundialização estão corretas, o tempo dirá, entretanto sua referência empírica é inquestionável.

É o reflexo na Educação de alguns aspectos desse quadro de transformações da economia, da cultura e da sociedade que se pretende descrever e explicar a partir de estudo das culturas escolares, dos seus atores e de suas práticas cotidianas; com essa finalidade organizamos esses trabalhos em torno das temáticas das culturas, dos currículos e das identidades.

Entendemos que a escola é instituição social superlativamente carregada de sistemas simbólicos, por se constituir em mercado de trocas, de criação e reprodução de saberes, valores, atitudes, linguagens e gestos. As atividades docentes e discentes se dão em ambiente particularmente rico em situações culturalmente codificadas, numa teia sutil de relações sociais, onde a eficácia da ação depende em grande medida de que ela seja percebida como simples, direta, familiar, comum, clara, mas que tenha veladas as suas mais importantes intenções.

Na escola estão presentes as explicitamente as dimensões do saber, do conhecimento, da beleza, da solidariedade, da cooperação; mas também estão presentes de forma velada a maioria das dimensões do poder, do arbítrio, do mando, da submissão, da subordinação, do controle e da violência simbólica. Na escola o exercício do poder se dá de forma legitimada, e tanto mais eficazmente quanto mais veladamente.

Foi a partir dessas considerações que procuramos organizar os artigos aqui apresentados, e explicitar seus nexos epistemológicos e pedagógicos. Não foi tarefa banal. Mesmo assim agradeço aos autores pela oportunidade de exercê-la, especialmente considerando o ambiente acadêmico e a civilidade de convívio que o NECE e o Programa propiciam.

PROF. DR. LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE  
*Departamento de Teoria e Prática do Ensino*  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*  
*Faculdade de Educação*  
*Universidade Federal do Ceará*



# O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ADRIANA CAMPANI

## Introdução

O discurso produzido pelas políticas educacionais no Brasil destaca a urgência de uma “educação geral para todos” pois a sociedade brasileira precisa estar preparada para atender às demandas de um mercado globalizado e altamente informatizado. Esse desafio, segundo o governo, deve ser enfrentado pela educação escolar porquanto cabe à escola um conjunto de novas tarefas como “instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas” (PRADO, 1999, p.121).

Esta nova ordem mundial impulsiona reformas educacionais em vários países nas últimas décadas do século XX. Diante dessa conjuntura espera-se uma nova e qualificada formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os preceitos legais para a educação no Brasil, em seu artigo 61 determina como formação necessária para os profissionais da educação

[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.”; bem como o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No Brasil, especificamente, as reformas educacionais ocorrem a partir da segunda metade da década de 90. Uma das metas destas reformas é redimensionar o projeto de formação de professores no ensino superior, mediante diretrizes curriculares e linhas norteadoras para novos projetos político-pedagógicos das instituições. Com base nisso, percebemos nítida preocupação por parte do discurso oficial em estabelecer novos conhecimentos e novas formas de aprendizagem destes, na tentativa de inserir uma nova lógica de formação.

Esta lógica de formação baseia-se nos seguintes pressupostos: flexibilizar os currículos acadêmicos, minimizar o tempo de formação inicial, valorizar a formação continu-



ada, eleger a pedagogia por competências em detrimento dos conteúdos, fundamentar a aprendizagem a partir de referenciais práticos e garantir espaço para componentes curriculares viabilizadores da aplicabilidade dos conhecimentos e aquisição de outros a fim de complementar a formação adquirida no interior da sala de aula universitária. A formação do professor passa a ser orientada por princípios orientadores de uma nova racionalidade prática.

Está posto o desafio de se repensar os cursos de licenciaturas. Este desafio requer a imersão de novas racionalidades pedagógicas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na universidade. É necessário se discutir o significado do currículo e sua relação com a mudança na formação do professor na universidade.

Diante disso, objetiva-se neste texto ensaiar uma reflexão sobre as bases epistemológicas do currículo que forma o professor na universidade. Destaca-se concepção de currículo gerador das práticas acadêmicas e que esta concepção/prática histórica sustenta-se na racionalidade técnico-instrumental na qual se apóiam as propostas curriculares que formam o professor na universidade. Conforme se postula, não haverá mudanças nas posturas pedagógicas dos professores universitários se não houver rupturas com a racionalidade técnica instrumental que orienta as propostas curriculares no ensino superior.

### **A Docência e as Bases da Formação Profissional do Professor: um Desafio Para os Currículos Acadêmicos**

Pensar sobre a ação docente no ensino superior é um desafio para as propostas acadêmicas contemporâneas. Primeiro porque o assunto em análise requer uma reflexão sobre a concepção de produção de conhecimento no qual historicamente a universidade se pautou, portanto, uma reflexão necessariamente epistemológica; segundo, porque coloca em xeque a própria prática do docente universitário, considerada inquestionável pela cultura acadêmica.

De acordo com a concepção de ensino/aprendizagem presente nas práticas docentes na universidade, o conhecimento acadêmico deve ser organizado de forma linear, partindo do geral para o particular, do teórico para o prático, dos conhecimentos básicos para os profissionalizantes. Isso

pressupõe que primeiro o aluno precisa dominar a teoria para depois compreender e intervir numa realidade social. A concepção de ver a prática como comprovação da teoria reside na lógica curricular tradicional denominada “aplicacionista”, justamente pelo fato de ensejar ao aluno a “aplicabilidade” da teoria numa prática, na forma de estágio, somente no final do seu curso.

Para o docente universitário, a quantidade de informação passa a ser parâmetro de qualidade, ou seja, quanto mais horas o aluno permanecer “ouvindo” o professor, mais se supõe estar ele aprendendo (CUNHA, 1998). Concebe-se que o aluno só aprende na sala de aula tomando como base as informações atreladas e controladas pelo professor.

Segundo constatou-se em pesquisas realizadas sobre a ação docente universitária, entre elas, Cunha e Leite (1996) e Vasconcelos (1996), vários elementos geram resistências à formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior. Conforme se entende a maioria dos professores do ensino superior:

- a) Supervalorizam o conhecimento teórico em relação ao conhecimento prático;
- b) Não têm uma visão global e integradora dos campos científicos;
- c) Reduzem a ciência a técnica aplicada;
- d) Julgam-se sabedores suficientes da sua área de atuação, ou seja, dominam o conteúdo da área específica e isso é o suficiente para ser um “bom” professor;
- e) São doutores e pós-doutores e não pensam em ser professores, mas sim pesquisadores. Assumem a sala de aula por obrigação;
- f) Vêm o conhecimento pedagógico como um **método** (forma) útil para transmitir os conteúdos ditados pela “grade” curricular do curso. Pressupõe-se que há uma “neutralidade” entre **o que** se ensina, **como** se ensina e **quem** ensina.

Segundo constatou-se a pesquisa intitulada “Saber social e prática docente” da qual um dos objetivos foi pesquisar “o significado do saber de experiência na prática do professor universitário” é



[...] possível compreender, no âmbito da didática-prática e conseqüentemente do currículo das disciplinas, a natureza das representações que orientam as ações dos professores na mediação pedagógico-didática com os conteúdos e seus alunos (LOIOLA, 1993, p. 8).

Embora não apresente elementos conclusivos, a pesquisa acredita existir que na universidade uma divisão social do trabalho intelectual entre os que produzem saberes e os que transmitem e legitimam esses saberes, e que o “saber de experiência” apareceria como o núcleo do saber do docente universitário, embora “ele seja amplamente ignorado” pelo docente. De acordo com pesquisa os professores de nível superior vinculados ao ensino de graduação submetem suas práticas pedagógicas a saberes que eles não produzem e não controlam. Acrescenta ainda que os docentes universitários também mantêm uma relação de “exterioridade” com os seus saberes, pelo fato de seu ensino em sala de aula não estar vinculado aos projetos de pesquisas.

É nessa racionalidade de pedagogia universitária que o discurso oficial se fundamenta para questionar a formação do professor. Segundo o discurso oficial (CNE 009/2001), urge a necessidade de um novo modelo de formação de professores porque os currículos das licenciaturas nas universidades estão atrelados a um (a):

- a) submissão da proposta pedagógica à organização institucional;
- b) isolamento da escola de formação;
- c) distanciamento entre as instituições de formação de professores e o sistema de ensino da educação básica;
- d) desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação;
- e) tratamento inadequado dos conteúdos;
- f) falta de oportunidade para o desenvolvimento cultural;
- g) tratamento restrito da atuação profissional;
- h) concepção restrita de prática;
- i) inadequação do tratamento da pesquisa;
- j) ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação.

Embora tais afirmativas sejam passíveis de uma análise mais cuidadosa, não seria irresponsável afirmar que o projeto de formação de professores, historicamente desen-



volvido pelas universidades, não consegue mais dar respostas significativas para as realidades educativas.

O modelo pedagógico e epistemológico que historicamente sustentou as licenciaturas nas Universidades do país, já classicamente denominado por "3 + 1", ou não responde mais às necessidades dessa articulação com o mundo escolar, ou há que ser revisto quanto às práticas e às orientações metodológicas de desenvolvimento do conhecimento pedagógico. A "virada" nesse já tradicional e clássico modelo de formação de professores, reservando ao conhecimento pedagógico uma função de apêndice, está na agenda de muitas das Universidades e no discurso dos documentos oficiais que discutem a formação do professor no Brasil.

O modelo *aplicacionista* dos currículos acadêmicos pauta-se na lógica disciplinar e não profissional, pois não considera as representações sociais que constituem a história de vida do aluno.

Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2002, p.272).

De acordo com estudos sobre a formação docente, as práticas pedagógicas na universidade preocupam-se muito mais com aquilo que o professor deve ser, saber e fazer do que com o que ele realmente é, faz e sabe (TARDIF, 2002). Além disso, a universidade elege como conhecimento importante os específicos da matéria a ser ensinada e a forma como devem ser ensinados. Embora importantes, estes não abarcam a amplitude dos saberes profissionais do professor.

Os saberes profissionais são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2002). Eles provêm e são nutridos pela história de vida do professor, pela relações construídas no cotidiano do seu trabalho, nas quais é edificado o saber de experiência e sua identidade profissional. Os saberes profissionais do professor provêm de diversas fontes (disciplinares, pedagógicas, cultura pessoal e escolar), no entanto não "formam um repertório de conhecimentos unificados". Nem sempre o professor busca atingir os mesmos objetivos, pois mobiliza diferentes saberes para desenvolver novas competências ante novas situações.

Os saberes profissionais são difíceis de “ dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”, pois são “apropriados, subjetivados e incorporados pelos seus sujeitos” (TARDIF, 2002). Desse modo os saberes profissionais são construídos pelos professores no contexto da ação.

A visão crítica de ensino na universidade passa a entender que a “perspectiva epistemológica da produção do conhecimento é um fenômeno cultural” (CUNHA, 1996, p. 26). A nosso ver autores das teorias críticas e pós-críticas do currículo contribuíram com essa visão quando defenderam o currículo como um campo cultural em luta por valores, significados e propósitos sociais. Ele é feito de imposição e oposição, de domínio e de resistência ao mesmo tempo. Se passarmos a analisar o currículo universitário com esse princípio, observaremos que a lógica curricular aplicacionista produz no imaginário da docência a ilusão da neutralidade e principalmente da imobilidade epistemológica.

Postula-se que o sentido atribuído à docência na universidade associa-se à racionalidade técnica instrumental que orienta as propostas curriculares no ensino superior. Por ser a universidade um espaço de excelência na formação do professor o qual tem o desafio de repensar sua proposta de formação questiona-se: Como repensar a formação do professor sem analisar a racionalidade pedagógica que orienta a organização dos currículos que formam este professor na universidade?

### **A Docência Como Prática Discursiva do Currículo**

Por ser intencional e prático, o currículo está diretamente relacionado à ação docente. Sendo assim, a ação docente está associada à seleção e organização do conhecimento que envolve o processo de corporificação do currículo.

Mas enquanto as ações docentes são desenvolvidas em interação com os objetivos do sistema escolar, dos pais, dos modelos sociais, das finalidades políticas, filosóficas e normativas da educação (SACRISTÁN, 1999), as práticas formativas são produzidas por diferentes atores (professores formadores, coordenadores, formadores de opinião sobre educação, dirigentes institucionais e legais...) que ocupam diferentes condições de poder. Nas palavras de Sacristán (1999, p.20),



Como princípio geral, propomos que se entenda como agente que transporta idéias à prática todo aquele que tenha poder de decisão em educação e de contribuir com a experiência educativa, desde os responsáveis pela política educacional, seus legitimadores parlamentares, os sindicatos ou outros agrupamentos de professores como organizações, os professores individualmente considerados, os formadores de professores, os formadores de opinião sobre educação, as associações de pais, os pais em cada escola, cada família, os técnicos, os especialistas e os estudantes.

A prática docente é uma relação social que significa construção e reconfiguração de saberes feitas por sujeitos historicamente construídos, singulares e distintos. Ela se constrói na relação estabelecida pelo docente com o conhecimento na sua ação. Poderíamos dizer que compreender a prática dos professores requer analisar a articulação entre o conhecimento, a forma de fazer, os seus componentes intencionais e morais e os seus agentes, pois

[...]se a operacionalidade ou autoria sobre a prática está repartida, a relação entre o conhecimento e prática terá tantos agentes quanto haja nessa divisão (SACRISTÁN, 1999, p.21).

Considerando ser o conhecimento um produto social formado por diferentes contextos, paradigmas, pesquisas e teorias, o currículo produz efeitos sociais pela natureza de seleção e organização desse conhecimento. Desse modo, a docência tem o poder de produzir efeitos sociais legitimando ou transgredindo os propósitos do currículo. Ela produz e é produzida pelo currículo.

Conforme afirmam as teorias críticas e pós-críticas de currículo, o currículo é um terreno de produção e de política cultural. Nele as relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais podem levar a formular projetos educacionais reforçadores das desigualdades sociais.

### **As Contribuições das Teorias Críticas e Pós-Críticas de Currículo**

É necessário entendermos o currículo como um norteador de princípios passível de proporcionar ou não



oportunidades dos estudantes aprenderem, por estar vinculado ao poder que o professor tem de dizer o que o aluno deve saber e o que ele não deve saber. Neste sentido, os princípios norteadores da organização curricular sempre vão priorizar o ensino de alguma coisa de uma certa forma, "excluindo" o ensino de uma outra coisa de uma outra forma. Segundo Apple,

[...]o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (1994, p. 59) .

O currículo constitui conhecimentos de interesses sociais e arbitra relações entre estes conhecimentos. Um programa de aprendizagem comum corporifica e negocia relações de hegemonia entre interesses sociais. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994).

Na opinião de Santomé (1995) a única cultura à qual as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder e com sua aprovação. Dessa forma,

[...]o idioma e a norma lingüística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios [...] (p.166).

Nos estudos de Moreira e Silva (1994), a concepção convencional de currículo, o conhecimento e a linguagem são a representação e o reflexo da realidade, fundamentadas em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. No entanto, os autores acreditam na importância de desnaturalizar e historicizar o currículo existente. Essa é uma tarefa política que "estabelece objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente" (MOREIRA, SILVA, 1994, p.31-34).

As preocupações originárias do pensamento curricular estiveram voltadas para a seleção e organização do conhecimento escolar. No entanto, os estudos contemporâneos vem integrando os temas relacionados à justificativa, à articulação, à realização e à avaliação de projetos educativos para os quais foram selecionados certos conteúdos e atividades. Conforme revelam as contribuições no campo do currículo, o currículo é uma teoria prática. Ele aborda questões filosóficas, políticas, econômicas, sociais, culturais, técnicas, estéticas, éticas e históricas referentes à prática educativa (MOREIRA, 1998). Numa perspectiva crítica, o pensamento curricular preocupa-se em analisar a prática educativa a partir das seguintes questões: Quem e como se determinam os conhecimentos e a forma de se trabalhá-los? Por que são estes conhecimentos e não outros? Quais as possibilidades de flexibilização e inserção de novos conhecimentos? Qual discurso produz e legitima estes conhecimentos?

O pensamento curricular leva em conta:

- as relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas que os conteúdos propostos vão desenvolver;
- o poder que molda o discurso curricular e por que certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, viabilizando uma única análise de um único ponto de vista;
- quais interesses são atendidos e quais são excluídos numa estrutura disciplinar, quem tem autoridade no discurso curricular, quem inclui e quem é excluído;
- quais são as categorias valorizadas e dominantes, os valores e discursos que organizam os princípios do currículo.

O pensamento curricular nos permite entender como o conhecimento e o poder se criam e recriam mutuamente, leva-nos a fazer julgamentos sobre os objetivos, sobre as experiências de aprendizagem, sobre a organização e avaliação de uma proposta educativa.

Na década de 60, em virtude da influência da Nova Sociologia da Educação, ocorre estrita relação entre currículo e sociedade. Existe uma preocupação com seleção,



estruturação, circulação e legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados aos programas das disciplinas. Questiona-se: O que pode ou não ser considerado valor educativo? Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto, das culturas que fazem parte dos currículos? A quem servem os conteúdos ensinados nas escolas? Como é tratada a cultura das classes populares nos currículos?

Enfocado como algo eminentemente prático, o currículo no Brasil demora a alcançar um nível de discussão sociológica. Os estudos de Silva (1999) informam que na década de 80, porém, verifica-se notável progresso: a educação popular ganha espaço nas discussões acadêmicas e as teorias crítico-sociais e do construtivismo, obtêm grande aceitação. Na primeira metade da década de 80, raros autores discutem o currículo, pois a teoria da reprodução é pouco referida, enquanto a nova sociologia da educação ainda é alvo de discussão e as teorias de Apple e Giroux não são muito divulgadas. Nem mesmo Paulo Freire inspirava produção sobre currículo. A inspiração básica comum é a de Tyle com a visão tecnicista e economicista de educação.

Com o conceito de currículo ainda pautado pelas teorizações da década de 70: um rol de disciplinas com função instrumentalista, as pesquisas sobre currículo no Brasil tiveram início em 1985 (MOREIRA, 1997), visando discutir as causas da evasão escolar e repetência. O período de 1986 a 1989 traz mudanças significativas e a tradicional concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos gradativamente é substituída por uma concepção mais ampla, baseada em aspectos sócio-políticos do currículo.

A partir da década de 90 as teorias críticas do currículo começam a fazer parte das análises educacionais. No Brasil, um dos divulgadores da teoria crítica de currículo é Antônio Flávio Moreira, divulga teorias críticas americanas como a de Michael Apple e Henry Giroux. Mais recentemente, essas teorias americanas e a nova sociologia da educação estão sendo conectadas com o campo dos estudos culturais que começam a traçar um novo mapa na análise entre currículo e cultura (SILVA, 1999). Originados na Inglaterra, os estudos culturais chamam atenção para outras categorias de análise do currículo como: linguagem, gênero, raça,



sexo, poder, etc. A inserção destas categorias sugere uma nova teoria de currículo denominada teorias pós-críticas.

Conforme indica a teoria crítica, o currículo é um espaço de poder, ele reproduz as estruturas sociais, é ideológico e reproduz interesses de classe de uma sociedade capitalista; o currículo é um território político (SILVA, 1999). No entanto, as teorias pós-críticas ampliam e modificam estas questões. Destacam o poder como algo descentrado. Ele pode se transformar, mas nunca desaparece.

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 1999, p.149).

O conhecimento não se opõe, não é exterior e não coloca em xeque o poder, pois ele é inerente ao poder.

A literatura crítica e pós-crítica do currículo busca romper com a idéia de neutralidade científica de ensino sustentada pela concepção tecnicista de currículo. Mas as teorias pós-críticas colocam em discussão a racionalidade moderna de produção e organização do conhecimento como um efeito controlador e regulador das relações sociais.

A ciência moderna produz e alimenta-se de um currículo que exerça forte controle social, pois envolve formas de conhecimento, cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo impondo-lhe sistemas simbólicos. Um conhecimento disciplinar tende a ser um conhecimento disciplinado e se agrega a uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor, gerando o conhecimento disciplinar.

Boaventura Santos salienta a necessidade de se romper com a visão positivista de conhecimento e apostar na emergência de um paradigma construído sobre as bases de um conhecimento emancipador e não regulador. Na opinião do autor (1996) o paradigma da modernidade se sustentou nos pilares da regulação e da emancipação, não conseguiu, porém, mediante sua concepção epistemológica, produzir conhecimento para emancipação social. Ele nos mostra a trajetória da modernidade identificada com a tra-

jetória do capitalismo onde o "pilar da regulação se fortaleceu à custa do pilar da emancipação" (SANTOS, 1996, p. 277), provocando um desequilíbrio e um excesso de regulação em ambos os pilares. Possibilitando, dessa forma, que a "racionalidade cognitiva instrumental" da ciência e da técnica se desenvolvesse em detrimento das demais racionalidades. Esse excesso de "regulação" transformou a ciência moderna numa "hegemonia das epistemologias positivas", cuja transformação teve fortes afinidades com as forças produtivas.

Romper com o paradigma da ciência moderna exige romper com a lógica de produção e organização do conhecimento. Ao nosso ver o pensamento curricular pós-crítico questiona esta lógica quando propõe um currículo que se constitua ao redor de temas adotados em determinado momento por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, reconstituindo a história de um lugar. A fragmentação pós-crítica não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro um dos outros, ao contrário do paradigma moderno, nos quais, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia.

Desse modo, o conhecimento "pós-crítico" é total e não determinista; é local e não descritivo. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Esse conhecimento constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Isso só é possível por meio de uma "transgressão metodológica", ao entender que conhecimentos não são somente os fatos e conteúdos que fazem o currículo, mas o modo de pensar, ver, sentir e o mundo e o "eu".

Compreende-se o conhecimento como uma teoria histórica da sociedade e da individualidade, pois não há esquemas universais de raciocínio e racionalidade, mas epistemologias socialmente construídas que apresentam e incorporam relações sociais. São regras e normas pelas quais o conhecimento é definido.



O currículo, então, exerce forte controle social, pois envolve formas de conhecimento, cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo impondo-lhe sistemas simbólicos. Cita-se “controle sócio” como um processo de socialização onde o indivíduo absorve os sistemas de símbolos de sua sociedade e adota características que expressam normas e valores desejáveis naquela sociedade (MOREIRA, 1992).

As teorias pós-críticas de currículo estão preocupadas com a relação entre poder e conhecimento. Nela se insere o que Foucault denomina de “natureza social da verdade”. Para Foucault (1985), o conceito de conhecimento está diretamente relacionado com o conceito de poder. Este não estaria cristalizado em um lugar, mas implicado nas microrrelações de dominação e resistência. O poder produz realidade, produz objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento se originam dessa produção. É importante entender que o conhecimento não somente distorce a realidade, mas também oferece bases para entender as condições atuais que informam a vida cotidiana (MCLAREN, 1997).

Como afirma Foucault (1985), as relações de poder estão inscritas no “discurso”. Os discursos são práticas discursivas que configuram regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço em uma dada área social, econômica, geográfica ou lingüística, condicionando a operação da função enunciativa (Idem, 1985). Os discursos não são apenas estratégias comunicativas, mas também práticas culturais e políticas.

O currículo passa a ser entendido como campo discursivo que envolve saber, poder e identidade. É um terreno de produção, luta e política cultural: produz identidades sociais e individuais.

### **A Racionalidade Docente como Prática Discursiva do Currículo**

O sentido da docência passa pela compreensão de seus saberes. O saber docente é plural, complexo, racional, valorativo, cultural e histórico. A produção desse saber se dá na relação estabelecida pelo docente, e com os seus

saberes num contexto de prática educativa, configurando-se no saber da prática docente.

A relação dos docentes com os seus saberes ocupa uma posição estratégica e socialmente desvalorizada, visto que o docente

[...] não controla diretamente, nem indiretamente, o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (TARDIF, 1991, p.221).

Igualmente, ele não controla os saberes relativos a sua formação profissional (os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos), pois esses ficam por conta das instituições de formação (universidades, escolas de magistério) e de seus formadores (professores e pesquisadores dessas instituições). Desta forma, o docente tem “uma relação de exterioridade” com os seus saberes, pois as instituições formadoras produzem e legitimam os saberes científicos e pedagógicos e, ao aluno-docente, cabe apenas se apropriar destes saberes durante sua formação, pois farão parte da sua competência profissional.

Essa relação de exterioridade traduzir-se-á numa “nítida tendência a desvalorizar a formação profissional” (Idem., p.222), conduzida pela pedagogia e pelas teorias dos formadores universitários, porque “os saberes científicos e pedagógicos precedem e dominam a prática profissional, mas não são provenientes dessa prática” (Idem).

De acordo com Therrien (1993, p.411) “o docente forma e produz saberes da cultura dos produtores de saberes”. Ao mesmo tempo, o docente tende a tomar a prática profissional como um modelo de excelência para a sua profissão. A produção dos saberes científicos e pedagógicos é externa à prática educativa do docente, porém esses saberes estão presentes na sua formação profissional, já que, segundo o autor, o docente constrói sua prática a partir das mediações com os saberes que ele não produz e não controla.

Em recentes reflexões, Therrien (2004, p. 3) conceitua a docência como um ato *instrutivo* e *educativo* permeado por uma “autonomia relativa” e envolvendo uma “dimensão moral e ética”. Reitera o trabalho docente como uma



práxis de “interação situada” entre sujeitos (professor e aluno). A produção de saberes e significados caracteriza o processo de “comunicação e entendimento intersubjetivo”. Nas palavras de Therrien

A docência constitui um ato **instrutivo** e **educativo** entre sujeitos, de modo que a gestão da matéria permeada pela autonomia relativa do profissional de educação envolve a dimensão moral e ética do trabalho docente. [...] O processo de ensino procede num triângulo de interação entre três pólos : o docente/ a matéria/ o aluno. Os processos de aprendizagem procedem pelas interações de sujeitos em contexto de cognição situada. [...] Trabalho docente é a práxis de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e significados caracteriza e direciona o processo de comunicação/entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social (2004, p.3)

Por prática não se entende a atividade de um sujeito somente, mas a existência material de certas regras às quais o professor deve obedecer. Só faz sentido analisar a docência relacionando-a com padrões sociais e cenários institucionais. O enfoque sobre a docência apresentado remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana de sua prática. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados por padrões e cenários institucionais.

Os professores são profissionais produtores de saber e de saber-fazer, mas exercem a profissão docente a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e valores controlados socialmente (POPKEWITZ,1992). Ainda conforme Popkewitz, (2001, p.140), o raciocínio do professor envolve um processo de “apropriação seletiva, realocização e reenfoque que reorganiza os objetos da própria educação”. É um raciocínio extraído de vários “discursos” (sobre a infância, a religião, escola, a família, a arte...) produzindo uma trajetória histórica que une um raciocínio “autorizado”. Esse raciocínio estrutura molda e adapta as maneiras possíveis de perceber a realidade. A racionalidade docente

é estruturada por “tecnologias”<sup>1</sup> normativas, constituidoras de realidades. É uma racionalidade histórica que apresenta e incorpora relações sociais.

O saber docente é um saber social porque é partilhado por todo grupo de agentes, é legitimado e utilizado pelo sistema; são práticas sociais; é um “arbitrário cultural” porque é adquirido numa contextualização profissional (Tardif 2000). Essa natureza social do saber docente confere à docência um sentido epistemológico sóciohistórico gerado por todos os agentes que produzem o currículo, independente da condição de poder que ocupam. Por ser o currículo um campo discursivo de luta e produção cultural, o sentido dado a docência estaria nas práticas discursivas destes agentes curriculares que produzem este campo discursivo.

Nesse sentido, a racionalidade pedagógica que orienta a organização curricular nos cursos de formação de professores na universidade podem produzir “rupturas paradigmáticas” se:

- romper com a concepção “positivista e tecnicista” da produção e do ensino/aprendizagem do conhecimento científico;
- entender o conhecimento como um construto das diferenças, ou seja, uma ciência que produz um conhecimento respaldado pelas diferentes racionalidades que constituem as práticas sociais, legitimando diferentes verdades;
- compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos, valores, identidades culturais, implicando práticas nas quais os professores acolhem as experiências e as vozes dos sujeitos envolvidos em suas práticas curriculares.
- Conceber a racionalidade docente como constituidora de realidades históricas que apresenta e incorpora relações sociais.

---

<sup>1</sup> O sentido ora atribuído a “tecnologia” corresponde ao conceito de “tecnologias do eu” que, no sentido foucaultiano, são práticas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Na relação pedagógica, estas práticas funcionam pela interiorização do soberano por parte do sujeito da educação (LARROSA, 1994).



## Considerações Finais

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as mudanças deixaram de ser pontuais e passaram a ser conceituais na formação universitária. A flexibilização curricular e a dimensão prática são as bases de um novo conceito de formação inicial, cujo objetivo maior é o desenvolvimento de competências profissionais. Este novo conceito requer alterações estruturais e pedagógicas nos currículos. Tais exigências, porém, não são as mais desejáveis os nossos alunos. No entanto elas passam a desestabilizar o que considerávamos a melhor e, em alguns casos, a única possibilidade de formação. Refletir sobre o nosso modelo de formação na universidade constitui importante e necessário passo para a qualidade do ensino superior no Brasil.

A reforma curricular nos cursos de graduação requer, necessariamente, revisão e redimensionamento dos seus projetos pedagógicos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso acontecer devem as universidades estabelecer um canal aberto e democrático com os seus cursos, objetivando favorecer os procedimentos internos que possibilitem discutir, analisar e produzir os elementos norteadores da elaboração de seus novos projetos.

A experiência de eleger conhecimentos, definir alternativas curriculares e redimensionar os projetos pedagógicos que sustentarão as bases da formação dos nossos alunos não constitui ações simples, pontual ou limitada. Ao contrário: é uma prática complexa, conflituosa, processual, cautelosa, coletiva e política. É, porém, no compromisso com esta ação curricular na universidade que reside o caráter ético da nossa profissão: professores e pesquisadores acadêmicos.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Do parecer no tocante as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer normativo n. 009/2001 de 8 de maio de 2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. MEC/SEU
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, D.O.U 23/12/96.
- CUNHA, M.I; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estrutura de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GIROUX, A. Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento, In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 154p. p. 93-124 .
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LOIOLA, F. A. *Articulação pesquisa e ensino em sala de aula: um desafio para o saber e a prática docente universitária*. In: *Anais*, 16., Caxambu, ANPED, 1993.
- LARROSA, J. Tecnologias do EU e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 35 -86.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo e controle social. In: *Teoria e Educação*, n. 5, p.13-27, 1992.
- \_\_\_\_\_. SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124 .
- \_\_\_\_\_. Antônio F. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: *Educação e Realidade*, v. 23 n.2, p. 11-26, jul e dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Currículos e programas no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Papirus, 1997.



POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. Cultura, pedagogia e poder. *Revista Teoria e Educação*, n. 5, 1992, p. 91-106.

\_\_\_\_\_. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. (Org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 37-50.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma: política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, I. G. A. A educação fundamental: a questão básica. In: VELLOSO, J.P.; ALBUQUERQUE, R.C. (Org.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999.

SACRISTÁN, J. G. *Docência y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: IDEAS, 1997.

\_\_\_\_\_. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Edições Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 287p.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: vozes, 1995. 243p.

SANTOS, B.S. O paradigma emergente. In: SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1993. 58p p.36-57

SILVA, T.T. (Org.). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, M. L. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991, p.215-233.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. *Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. Fortaleza, 2003. (Mimeo).

TERRIEN, J. A pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea: os saberes da racionalidade de uma profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, 1, Anais... Belo Horizonte, 06/2004.



## MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANA BEATRIZ SOUSA GOMES

### Introdução

Neste artigo, abordaremos a relação entre movimento negro, política educacional e escola, enfocando de que modo o engajamento político dos docentes pode favorecer a construção de uma educação inclusiva e de mecanismos de superação do racismo latente na sociedade brasileira. Apresentaremos posições de pesquisadores, resultados de estudos e reflexões sobre nossa vivência como educadora, dentro da seguinte ordem: Síntese Histórica da Educação do Afrodescendente no Brasil, Importância da Formação Docente para a Diversidade Cultural e a Política Educacional Brasileira, O Engajamento Político dos Educadores Militantes do Movimento Negro para uma Educação Inclusiva e A Pedagogia Interétnica.

Para isto, trataremos sobre os conceitos das categorias centrais, ou seja, movimento negro como moto social, educação como mecanismo de socialização popular e escola – uma instituição social criada para formar cidadãos.

Entendemos movimentos sociais na perspectiva de “ações coletivas de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade” (AMMAN, 1991, p.22). No conjunto dessas ações coletivas, “o movimento negro é uma organização política que cumpre o papel de explicar a contradição racial no cenário brasileiro” (CUNHA JÚNIOR, 1992, p. 120).

Assim, o movimento negro também é uma forma de organização social para a luta dos afrodescendentes<sup>1</sup> e procura articular o desenvolvimento da democracia e da cidadania da sociedade brasileira, e a formação de cidadãos conscientes e combatedores das desigualdades sociais e raciais.

---

<sup>1</sup> afrodescendente denomina um conjunto amplo de diversas nomeações dadas ao negro, pretendemos eliminar, assim, as desgastantes e não conclusivas discussões em torno do conceito (CUNHA JÚNIOR, 1996, p.19)

O propósito dessa abordagem é mencionar como o problema da exclusão/inclusão dos grupos oprimidos, especialmente o grupo negro, na educação escolar, está sendo considerado em teorias e propostas educacionais contemporâneas. Acreditamos que a escola brasileira deve ser entendida como espaço de processos ricos de manifestações culturais, respeitando as diferenças individuais, vinculando as propostas educacionais às condições sociais e étnicas dos alunos.

### Síntese Histórica da Educação do Afrodescendente no Brasil

A História da Educação nos revela que o pensamento pedagógico brasileiro do passado ainda está presente na teoria e na prática da Educação escolar da atualidade.

Foi o modelo de família patriarcal que influenciou a importação de idéias dominantes da cultura medieval europeia, feita por intermédio do trabalho educativo dos Jesuítas. A classe dominante branca, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados da Europa.

Para Veiga (1994, p. 40),

[...] o plano de instrução no Brasil era consubstanciado na proposta pedagógica, *Ratio Studiorum*, trazida da Europa, que dominou o País até a expulsão dos Jesuítas por Pombal em 1759.

Os pressupostos didáticos diluídos na *Ratio* se caracterizavam pela ação pedagógica, marcada pelas formas dogmáticas do pensamento, contra o pensamento crítico. Enfocavam instrumentos e regras metodológicas, compreendendo o estudo privado, alma do processo ensino-aprendizagem em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário. As aulas eram ministradas de forma expositiva. Os alunos prestavam contas de suas lições oralmente, corrigiam os exercícios e repetiam o que já fora exposto pelo professor. A avaliação do processo de aprendizagem enfatizava tanto a virtude do aluno quanto o seu grau de aproveitamento. Os exames eram orais e escritos. O ensino era completamente alheio à realidade vivida na Colônia. A Educação foi conduzida por uma pedagogia de dominação, uma vez que os colégios e seminários jesuíticos



foram, desde o início, pólos de transmissão da ideologia dominante e excludente dos colonizadores. Os objetivos eram fundamentalmente, supervalorizar a cultura européia – católica, marginalizar outras culturas, e assim excluir os diferentes de toda maneira possível.

Ao encerrar suas atividades em 1759, a Companhia de Jesus tinha na Colônia “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (AZEVEDO, 1963, p. 539). Esse fato demonstra que a Companhia de Jesus deixou raízes e sementes que possibilitaram que os frutos se perpetuassem até os dias atuais.

Tobias (1986, p. 101), quando se refere à educação do negro no Brasil, destaca o fato de que, se já nos tempos dos Jesuítas, os negros não recebiam nenhuma espécie de educação formal, pois o argumento geral é de que eles tinham sido trazidos da África para trabalhar e não para estudar, com maior razão, nada poderiam receber de uma filosofia de educação caracterizada por ser eminentemente aristocrática e por ministrar uma educação somente aos que se destinavam a seguir universidade, na maioria das vezes, do outro lado do Atlântico. É o que explicitamente se constata através das autoridades e de seus testemunhos nas diversas províncias, como nas de Alagoas, Rio de Janeiro, e Minas Gerais. Na Província do Rio Grande do Sul, já em 1837, a lei taxativamente prescrevia “São proibidas de freqüentar as escolas públicas: 1<sup>o</sup> – as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2<sup>o</sup> – os escravos e pretos ainda que livres ou libertos”.

Nesse tempo, a educação escolar ainda permanece com uma atuação irregular, fragmentária e quase nunca com resultados satisfatórios. O modelo brasileiro majoritariamente agrário não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta, composta sobretudo por escravos.

No final do Império, com a reforma de 1879, instituí-se a liberdade de ensino, de freqüência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos negros.

Verificamos que, a partir de 1879, os escravizados afrodescendentes já poderiam ter acesso a escolarização mas, apesar disso, ela aconteceu alheia à sua realidade cultural.

Os objetivos práticos da ação jesuítica no Brasil era o recrutamento de fiéis e servidores. Esse modelo educacional não contribuiu para modificações estruturais na vida social e econômica da Colônia e assumiu papel de agente colonizador. Toda a história da Educação no Brasil tem herança da prática pedagógica constituída pela pedagogia jesuítica. Estes preceitos educacionais foram responsáveis pelo ensino no nosso País, por mais de duzentos anos.

Assim, apesar da grande influência da educação jesuítica até os nossos dias, provocando um ensino excludente e elitizado, o Governo federal, por intermédio da política educacional com várias leis de diretrizes e bases da educação nacional<sup>2</sup> e Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997), menciona alguns aspectos que remetem à necessidade do processo de educação escolar contemplar a diversidade étnica, socioeconômica e cultural em nossa sociedade e assim da importância da formação docente para a diversidade cultural.

### **Importância da Formação Docente para a Diversidade cultural e a Política Educacional Brasileira**

A recente edição da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, passando a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

<sup>2</sup> BRASIL (4.024/1961), BRASIL (5.692/1971), BRASIL (9.394/1996).



§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A promulgação dessa lei é um marco na preocupação do Estado brasileiro, com a exigência do ensino da cultura e história dos afrodescendentes. A ausência de preocupações específicas do Brasil, possivelmente, representa a confluência de duas tendências concomitantes da cultura brasileira, uma aprofundando a visão universalista, disfarçando a presença de conflito étnico no País, outra de fonte eurocêntrica racista, que funciona pela eliminação das culturas africanas e indígenas das representações educacionais. Ambas as vertentes contribuem para o silêncio expressivo sobre os temas de interesse dos afrodescendentes na educação oficial.

Nesse processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, foi necessária também a formulação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio do Parecer CNE/CP003/2004 e Resolução CNE/CP001/2004 que visa a divulgação e produção de conhecimentos e de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, respeitando igualmente seus direitos valorizando sua identidade e, assim, consolidando a democracia brasileira.

Essas diretrizes curriculares nacionais necessitam subsidiar a consolidação de uma mudança na estrutura curricular que favoreça uma prática pedagógica importante na formação docente para a diversidade cultural. A estrutura curricular que estamos mencionando refere-se desde a educação básica à pós-graduação. Inclui capacitação de docentes nas universidades em todos os cursos de licenciatura, com a elaboração, divulgação e distribuição de materiais didáticos. Não podemos garantir essa mudança sem que haja novos materiais com essa concepção e com essa proposta.

Todos esses pontos precisam ser discutidos juntamente com os problemas atuais das universidades e do professorado brasileiro, principalmente, o que envolve a crise

de sentido da formação para uma educação inclusiva (GOMES, 2002) e reflexiva (RESENDE, 2001) e prática docente na atual conjuntura de política neoliberal (GENTILI, 1998).

Uma das estratégias para implantar e avaliar a execução dessas diretrizes curriculares é a convocação e sensibilização dos administradores dos sistemas de ensino, conselhos de educação, professores, pesquisadores, estudantes, Movimento Negro e sociedade civil.

O desafio dos profissionais da educação é duplo: a diversidade e a realidade neoliberal.

Trabalhar com a diversidade étnica, o que requer conscientização, valorização de saberes e histórias de vida, é também uma forma de lutar contra o neoliberalismo na educação.

Portanto, verificamos o reconhecimento da política educacional brasileira de todo o preconceito racial e o racismo que é perpetuado pelo sistema educacional e de como, por meio das leis, planos e parâmetros encontramos brechas para trabalhar essas questões (GOMES, 2004).

Reconhecer requer a adoção e execução de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino.

Tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Realizada em dois níveis de ensino – médio e superior –, os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional (LIBÂNEO & PIMENTA, 2002, p.39)

Dessa forma, as universidades também têm um papel fundamental na formação docente para a diversidade cultural.

Até os dias atuais, no entanto, verificamos que esse processo de mudança não se efetiva na prática cotidiana nas escolas da educação básica e superior, e além disso, encontramos ainda uma distância muito grande entre os segmentos étnicos com relação ao acesso à educação formal.

O que temos verificado, entretanto, é a promulgação de leis e parâmetros valorizando e reconhecendo a necessidade de uma educação inclusiva, que se constituem



documentos importantes, porém, não são obedecidos pela maioria, que não os põe em prática na sala de aula.

Diante de toda essa problemática envolvendo a educação dos afrodescendentes, há um segmento no interior do movimento negro que trabalha especificadamente o aspecto relacionado à educação escolar inclusiva – os educadores militantes.

### **O Engajamento Político dos Educadores Militantes do Movimento Negro para uma Educação Inclusiva**

A educação escolar, continuum de educabilidade do ser humano, acontece, sobretudo na escola. Entendemo-la como uma instituição social, construída por sujeitos socioculturais, compreendida como espaço da diversidade para a formação de cidadãos, onde as práticas pedagógicas curriculares têm um papel fundamental e indescartável.

Uma vez que faz parte das responsabilidades da educação escolar a promoção da cidadania (BOAKARI, 1994), (DIAS, 1997), e estando incluso neste o respeito à diversidade etnocultural, diversos autores (GONÇALVES, 1987); (SILVA, 1995) criticam a educação escolar por não fazer o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas e de não trabalhar o respeito a tais diversidades e, deste modo, contribuir para mutilar o patrimônio cultural do negro e da sociedade brasileira.

No entender de outros (FIGUEIRA, 1990) (CUNHA JÚNIOR, 1998), as culturas negras, quando abordadas, a relação ocorre de forma caricatural e reducionistas, pois são vistas de dentro dos limites de uma pobre leitura vaga da música, da culinária e de palavras na língua portuguesa.

O movimento negro, no entanto, sempre se posicionou, por meio de uma prática pedagógica inclusiva, ante os problemas referentes à educação dos afrodescendentes (CUNHA JÚNIOR & GOMES, 2003).

A preocupação do movimento negro na área da educação deu-se inicialmente por via da educação popular, aqui entendida como

[...] uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos

sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de "educação popular" visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa (SILVA, 2000, p.48).

Apesar de a educação popular como práxis da educação tenha surgido no Brasil a partir de 1961 (BRANDÃO, 2002), o movimento negro, desde o período do escravismo criminoso, já organizava atividades visando à alfabetização de escravizados, embora esse processo fosse proibido por lei.

Assim, desde o século XVIII, temos registro de atividades de entidades negras (SILVA, 2003), demonstrando que uma das principais contribuições do Movimento Negro é na área da educação escolar, porque a escola, a não ser por iniciativas isoladas, não vem desenvolvendo qualquer trabalho sistemático efetivo de valorização do afrodescendente.

O engajamento político dos educadores no movimento negro sucede em quase todas as entidades. (CUNHA JÚNIOR & GOMES, 2003). Á partir da década de 1990, surgiram mais grupos de consciência negra nos sindicatos de educadores e núcleos de estudos afrobrasileiros (NEABs) nas universidades públicas. Com estes, é fortalecida a preocupação e reforçada a necessidade do ingresso de afrodescendentes nas universidades e produzindo um movimento de cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes (ANDRADE & FONSECA, 2002).

Existe também, por parte dos educadores militantes, um cuidado com a formação do povo afrodescendente no contexto da política educacional subordinada ao neoliberalismo, que exclui cada vez mais os afrodescendentes por serem também a maioria pobre e com maior dificuldade para competir com as camadas socialmente mais privilegiadas.

A luta dos educadores militantes do Movimento Negro acontece tanto pela igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, e da busca pela qualidade da escola pública em todos os níveis, quanto pela questão didática e pedagógica dos conteúdos que precisam estar voltados também para a realidade dos afrodescendentes brasileiros. Isto reflete na política de formação de educadores,



o que requer desses atores sociais muito esforço no sentido de resistir às pressões políticas para a reprodução das relações sociais de produção capitalista.

No âmbito dessa luta e postura política e profissional, é que a articulação entre formação de professores e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores (GOMES & SILVA, 2002).

Esse desafio é enfrentado por diversos educadores cuja prática pedagógica ocorre em virtude da história de vida, pertencimento étnico/racial, desejo e experiências cotidianas que impulsionam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção desse debate na prática escolar.

Para Silva (2001), recentemente, duas linhas de ação evidenciam-se pelo movimento negro: a formação de educadores para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos para discussão do racismo, da discriminação racial e compreensão das desigualdades geradas por eles. Acrescentamos o fato de que, na formação de educadores, também se evidenciam a pesquisa e o ensino da História e Cultura afrodescendente e afrobrasileira, pois o desconhecimento oficial desses temas por parte das escolas de todos os níveis também produz preconceitos.

Dentro dessa postura militante acadêmica, de busca de superação desses problemas, podemos mencionar a criação, em 1999, do concurso de dotações "Negro e Educação", promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Ação Educativa, financiado pela Fundação Ford, que já em fase de seleção para a 4ª edição.

Outro fato importante foi a criação em 2001 do Grupo de Estudos "Afrobrasileiros e Educação" que está integrando também a ANPED, e a organização do I Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras, ocorrido na Universidade de Brasília em dezembro de 2002.

Esse Encontro formou parte do I Fórum "Diversidade na Universidade", realizado em Brasília e organizado pelo Programa de idêntico nome, ligado à Secretaria de Ensino Médio do Ministério da Educação. O evento congregou

dezenove professores (dezessete dos quais são negros) responsáveis pelos NEABs de quatorze universidades públicas brasileiras: UFG, UFPI, UNIFAP, UFMA, UNEB, UFSC, UFF, UFG, USP, UERJ, UFMG, UFAL, UDESC, UnB, e Ufscar e de duas universidades privadas: UCAM e PUC-Minas (CARVALHO, 2003).

Em dezembro de 2003, em Brasília, o Programa Diversidade na Universidade promoveu o seminário "O Negro no Ensino Médio". O evento reuniu especialistas de todo o País e professores vinculados à articulação de educadores negros que trabalham com a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Representantes dos NEABs e do Movimento Negro trocaram experiências e discutiram a implementação da Lei n. 10.639 e políticas de acesso e permanência das populações afrodescendentes nas instituições de ensino médio e superior.

Podemos fazer referência, também, aos congressos brasileiros de pesquisadores negros, programados para acontecer a cada dois anos, desde o ano 2000. Têm como objetivo dar visibilidade a uma produção acadêmica orientada pela experiência afrobrasileira, marcadamente subjugada dentro e fora das instituições de ensino, e atestar a riqueza e a pluralidade dos diversos estudos apresentados, representativos de pesquisas em diferentes estágios, áreas e regiões do País (BARBOSA et. al., 2003). Nesses congressos, foi instituída a Associação Nacional de Pesquisadores Negros (2004), que tem como objetivo principal congregar estudiosos que tratem da problemática racial, ou se identifiquem com os problemas que afetam a população negra no Brasil.

Ainda citando algumas iniciativas da militância negra acadêmica no combate ao racismo e direcionadas para uma educação escolar inclusiva, trataremos, a seguir, sobre a Pedagogia Interétnica.

### **A Pedagogia Interétnica**

Segundo Cruz (1987, p. 74), a Pedagogia Interétnica surgiu em 1978, como resultado de uma pesquisa sobre relações raciais, conduzida pelo Núcleo Cultural Afrobrasileiro de Salvador, em colaboração com a Universidade Federal da Bahia. Esse estudo mostrou que o processo edu-



cional é o principal responsável pela transmissão do preconceito racial e que, só através desse processo será possível combatê-lo.

A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos (CRUZ, 1989, p. 51).

A Pedagogia Interétnica sugere uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social (escola, teatro, imprensa, rádio, história em quadrinhos, posters, cinema, TV, vídeo e palestras) como mecanismo de educação e de combate aos preconceitos e discriminações raciais, intervindo sistematicamente na educação escolar, colaborando na elaboração de práticas pedagógicas curriculares nas escolas baseadas nos valores dos grupos étnicos subalternos, como negros, índios e também outros grupos oprimidos como os pobres, mulheres e deficientes físicos, procurando assegurar a construção de uma autêntica democracia tanto racial quanto social.

Destacaremos os métodos de pesquisa e de combate ao preconceito racial e ao racismo recomendados pela Pedagogia Interétnica. Entendemos que estes métodos podem ser aplicados com toda a comunidade escolar porque participam das relações sociais na escola. Podemos adequar a maneira de aplicá-los para crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Vale ressaltar que esses métodos devem ser utilizados tomando como referência os pressupostos da pesquisa participante que recomendam a participação efetiva dos membros no campo de estudo e na análise de sua própria realidade. Não representam fórmulas estáticas, mas integram um processo de orientação e sugestão no qual o mais importante é a percepção e o momento vivido pelos educadores na busca de detectar o preconceito racial e o racismo, verificando a intervenção mais apropriada para cada situação apresentada nos processos de educação formal e informal.

Os métodos de pesquisas sobre o preconceito e acerca do racismo propostos pela Pedagogia Interétnica são:

1. o método sociológico – baseia-se na mensuração das atitudes das pessoas na sua maneira de pensar, sentir e suas aspirações da sua realidade vivida. Para isso é recomendada a realização de entrevistas e questionários não diretivos de distância social.
2. o método de análise da linguagem ordinária – Concentra-se na maneira como a linguagem é utilizada no cotidiano, manifestando o preconceito racial. O significado de uma palavra depende do sujeito que a usa do seu contexto sócio-cultural. Ao analisar a linguagem estes aspectos precisam ser considerados. Podemos citar como exemplo: “dia negro”, “a coisa está preta”, “coisa de negro”.
3. o método semiológico – pesquisa a ideologia da supremacia branca veiculada nos objetos culturais e nos sistemas visuais-verbais nos meios de comunicação social e como, por exemplo, as referências com os termos “meia cor da pele” e da “calcinha cor da pele”.

Diante dos métodos de pesquisa do preconceito racial e do racismo, a Pedagogia Interétnica propõe os métodos operacionais de combate ao racismo que são:

1. o método curricular – trabalha na construção de um currículo escolar fundamentado na cultura e nos valores dos grupos étnicos dominados, no caso, o negro e o índio. Esta proposta de combate ao racismo reconhece que as ideologias classistas, machistas e racistas são transmitidas pelo currículo oculto, entretanto, acontece também na escola um processo de resistência a essas ideologias. Os sujeitos conscientes de seus papéis sociais assumem uma postura contestadora e transformadora ao não aceitarem a situação vigente.

Assim, a Pedagogia Interétnica surge a partir dessa postura contestadora, com a criação desse espaço de resistência dentro do sistema educacional.

O método curricular sugere além de práticas pedagógicas curriculares baseadas na cultura dos grupos étnicos oprimidos, o comprometimento com valores da dignidade



humana e anti-racista com a discussão crítica de temas relacionados aos problemas sócio-raciais do passado e da contemporaneidade da nossa sociedade, na busca de um futuro mais justo e democrático.

2. O método etnodramático – sugere a ação dramática como instrumento de combate ao racismo, ao preconceito racial e ao etnocentrismo, assumindo uma postura dialogical entre os atores e o público, analisando criticamente o contexto social dos grupos étnicos oprimidos, utilizando técnicas socio-dramáticas, como por exemplo, no passado, temos a experiência do Teatro Experimental do Negro.
3. O método da comunicação total – aconselha a utilização de cartazes anti-racistas, filmes, *slides*, vídeos, cartilhas, textos, palestras e demais meios de comunicação social, no combate ao racismo, atingindo a todas as comunidades sociais, como nas residências familiares, escolas, igrejas e clubes.

A aplicação dos métodos de combate ao racismo deve ser articulada em consonância com os seguintes aspectos estruturais da Pedagogia Interétnica:

1. o aspecto psicológico – considera o complexo de superioridade do grupo étnico dominante e o complexo de inferioridade e auto-rejeição do grupo étnico dominado, indicando medidas psicoterapêuticas porque o comportamento do negro decorrente da auto-rejeição de sua raça é doentio e emperra todo o processo de afirmação de identidade e de auto-estima que vem sendo construído ao longo dos anos por grupos de pessoas sensíveis a esses problemas raciais.

Dessa forma, entendendo as estruturas psíquicas das pessoas, o trabalho de combate ao racismo pode se tornar mais consistente.

2. o aspecto histórico – propõe uma reavaliação crítica da historiografia dos grupos étnicos dominados

investigando as raízes históricas do preconceito racial e os fatores que levaram alguns grupos étnicos a se desenvolverem mais do que outros, porque o historiador conta a história de acordo com os valores e interesses de sua cultura e classe sócio-racial.

3. o aspecto sociológico – estuda a situação socioeconômica do negro e aponta os fatores socioculturais que condicionam a marginalidade dos grupos étnicos dominados na estrutura global da sociedade.

Antes de mencionarmos o aspecto axiológico, faz-se necessário voltarmos ao vocábulo axiológico, que “é originado da palavra grega *axios* que significa “o que é precioso”, o que pode ser estimado. Isto quer dizer que podemos estabelecer a axiologia como ciência dos valores que é a distinção entre “o que é “ e “o que deveria ser” (CRUZ, 1989, p. 62).

4. o aspecto axiológico – tem como pressuposto corrigir as distorções ocasionadas pela ideologia da superioridade dos valores ocidentais sobre os outros grupos étnicos existentes no Brasil e no mundo.
5. o aspecto antropobiológico – aborda as teorias da superioridade racial e propõe a sua desmistificação, difundindo as modernas teorias antropológicas que enfatizam a naturalidade das diferenças e a igualdade entre estas diferenças.

Apresentamos os métodos de pesquisa e de combate ao racismo recomendados pela Pedagogia Interétnica, porque concordamos com os seus fundamentos que, de uma forma necessária, preocupa-se também em trabalhar com as estruturas internas e externas criadas nas pessoas em decorrência do racismo, conforme discutido, de forma sucinta, nos aspectos estruturais da Pedagogia Interétnica.

A proposta da Pedagogia Interétnica é o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades e dos valores do ser humano, partindo da sua vivência concreta no mundo. Considera todos os grupos étnicos de nossa sociedade, procura evidenciar situações, promovendo discussões voltadas para os



problemas de identidade étnica e das relações sociais, mas reconhece todo o eurocentrismo existente nos processos de educação. Trabalha com o currículo oficial, enfatiza a cultura dos índios e dos negros como uma forma de descentralizar a cultura eurocêntrica existente no sistema educacional.

Entendemos que a Pedagogia Interétnica é um instrumento de trabalho capaz de combater o racismo como um fato social porque constitui também uma força coercitiva, ao ser uma proposta de pesquisa sobre o racismo e uma intervenção pedagógica sensível às peculiaridades dos grupos sociais oprimidos.

Não basta, portanto, somente denunciar o racismo, mas é necessário, ao mesmo tempo, combatê-lo ou pelo menos fazermos algo contra ele. A Pedagogia Interétnica é um caminho de construção diária onde cada educador/pesquisador percorre sua trilha, orientado, acima de tudo, pela capacidade de enfrentar situações, que no caso dos educadores negros, já foram vividas e que, na maioria das vezes, ficaram para trás, somente em forma cronológica de acontecimento, mas estão presentes no inconsciente e com marcas profundas na formação da nossa identidade e personalidade.

Percebemos que essas situações precisam ser discutidas, tanto as do passado quanto as do presente, para que os educadores se fortaleçam e criem coragem até para falar sobre esses assuntos, tão delicados, porque a maioria dos educadores, nas experiências escolares que já vivenciamos, não se sentem à vontade para falar dessas questões.

Assim, precisamos aliviar, amortecer e acabar com essas agressões racistas para que os nossos filhos, as crianças e os jovens que constroem o nosso País possam viver uma cidadania mais plena.

### **Considerações Finais**

Diante da realidade cultural e educacional de desigualdades étnicas e sociais no País, precisamos de ações coletivas. Precisamos de práticas cotidianas de superação dos mecanismos que inferiorizam a população afrodescendente, as quais devem ser efetivadas não somente pelos educadores militantes, mas também pela sociedade como um todo.

O Movimento Negro faz a sua parte na luta por uma escola inclusiva e de qualidade porque sofre as conseqüências do descuido por parte da autoridade responsável pela educação oficial.

A política educacional formula leis, no entanto, infelizmente, no País, as leis não conseguem mudar a cultura das pessoas, de modo que precisam ser operacionalizadas convenientemente.

As escolas são instituições sociais, mas nem todos usufruem das mesmas oportunidades. A qualidade das relações sociais nesses espaços pode ocasionar graves desigualdades.

O engajamento político dos educadores do Movimento Negro constitui uma prática pedagógica de combate à discriminação e ao racismo. É promovida por educadores militantes, em ações cotidianas, presentes em várias esferas do poder público e na interação que esses sujeitos mantêm com os movimentos sociais, irrompendo os limites da sala de aula e projetando-se para o campo da política social e educacional. São professores da Educação Básica e da Educação Superior, pesquisadores, mestres e doutores. Elaboram textos, ministram cursos, palestras em congressos e encontros, procurando discutir os problemas da ineficácia da formação de professores e da falta de oportunidade educacional dos afrodescendentes.

Entendemos que a proposta da Pedagogia Interétnica nas escolas é viável, foi uma elaboração da militância negra, pois, além de estudar o racismo, tenta combatê-lo de várias maneiras, com vários suportes teóricos e metodológicos, indicando sugestões práticas para uma didática interétnica para professores do ensino fundamental, médio e superior, em várias áreas de ensino.

Devemos, portanto, entender e trabalhar as instituições escolares como espaços de processos ricos de manifestações culturais e vivências, vinculando as propostas educacionais a experiências sociais onde acontecem encontros, como afirmação de identidades, culturas e desencontros como preconceito, discriminação e violência, para que possamos combater as desigualdades étnicas e sociais. Uma das formas de vivenciarmos uma educação libertadora, com uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), seria se levássemos também em consideração a Pedagogia Interétnica.



As ações cotidianas aqui mencionadas precisam também ser ampliadas, pois são exercícios de sensibilidade e respeito com os seres humanos (de qualquer etnia, religião e opção sexual) e com o meio ambiente, para que possamos militar em um movimento social maior em prol do respeito à vida cidadã. Seja por intermédio da educação escolar, da educação popular, da política educacional, da igreja, enfim, que não vejamos a agressão a pessoas e a violência ao meio ambiente como um fato banal e corriqueiro em nosso dia-a-dia.

### Referências Bibliográficas

- AMMAN, Safira Bezerra. *Movimento popular de bairro: frente para o Estado em busca do parlamento*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ANDRADE, Rosa & FONSECA, Eduardo. *Aprovados! cursinhos pré-vestibulares e população negra*. São Paulo: Selo Negro. 2002.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Rev. e ampl. Brasília: Ed. UNB, 1963.
- BARBOSA, Lúcia Maria et al (Orgs.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisas sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. *GT. Sociologia da Educação*. Porto Alegre, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- CARVALHO, José Jorge de. Ações Afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs. In: SANTOS, Renato & LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).
- CRUZ, Manoel de Almeida. *Pedagogia Interétnica. CADERNOS de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 63, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Alternativas para combater o racismo*. um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afrobrasileiro, 1989.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: EDICON, 1992. 142p.
- \_\_\_\_\_. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. In: PLURALIDADE cultural – a diversidade na educação democrática – *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas, RS, n.6, ago./out. 1998.
- \_\_\_\_\_. & GOMES, Ana Beatriz Sousa. Movimentos sociais de maioria afrodescendente e educação. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- DIAS, Lucimar Rosa. *Diversidade étnico-racial e educação infantil*. Três escolas, uma questão, muitas respostas. (Dissertação) Mestrado. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1997.
- FIGUEIRA, Vera Moreira. "O preconceito racial na escola". *Estudos afro-asiáticos*, n. 18, 1990. p. 63-91.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época; v.5).
- GOMES, Ana Beatriz Sousa. Práticas pedagógicas inclusivas na educação escolar brasileira: o caso dos negros(as). *Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação*, Teresina, Universidade Federal do Piauí. EDUFPI, n. 7, 2002.



- \_\_\_\_\_. Prática pedagógica curricular e afrodescendência. In: ALBUQUERQUE, Luís Botelho. *Culturas, currículos e identidades*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). *O Pensamento negro em educação no Brasil*. Expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.
- GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). O Desafio da diversidade. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Experiências etnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeira à quarta série*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- \_\_\_\_\_. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, 1987.
- LIBÂNIO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 11-58.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O Sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas - SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico).
- SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAQ, CED, 1995.
- SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Selma Maria. *Imagens de africanidades! uma leitura de mundo anti-racista*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Teoria cultural e educação: vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática pedagógica do professor de didática*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.



## TELEVISÃO E SOCIEDADE: UMA DISCUSSÃO CURRICULAR

ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

### Introdução

O presente artigo se dispõe a discutir algumas das implicações sociais, culturais e conseqüentemente educativas da mídia televisiva, que opera como um currículo cultural, de alcance socialmente imensurável. Este é um currículo multidimensional, merecedor de análise crítica, devido a grande atenção que a sociedade lhe vem dando. Iniciamos a discussão com uma viagem ao conceito e, historicamente falando, aos sentidos de currículo, e faremos também uma reflexão sobre cenas de um currículo midiático na atualidade. Em uma segunda cena discutiremos aspectos mercadológicos e educativos, e os conflitos entre o real e o irreal existente na mídia televisiva; a seguir trataremos da diversidade da televisão brasileira, refletindo estes conteúdos como um currículo social, construtor de identidades e subjetividades diversas, que ao mesmo tempo em que educa deseduca. Estas discussões serão feitas com o aporte teórico de diversos autores que se ocupam da mídia televisiva da atualidade.

### Currículo e Mídia Televisiva

A etimologia da palavra currículo vem do latim, *curriculum* e significa pista de corrida. Daí entender-se que currículo é tudo que concorre de alguma forma, para nos tornarmos o que somos ou o que venhamos a ser. Neste sentido, estão imbricadas nesta conceituação questões de identidade, de subjetividade, de seleção e de poder, coisas que vão além da tradicional grade curricular. O sentido de currículo aqui tratado ultrapassa a sala de aula e os muros da escola, e se ocupa do mundo social, o vivido. A família, a religião, a cultura local e global, bem como a mídia televisiva são considerados como espaços essencialmente curriculares.

Apesar de a palavra currículo ser algo relativamente recente, inventada somente no começo no século XX nos

EUA, por Bobbitt, com a publicação do livro *The Curriculum*, (1918), marcado pelas teorias tradicionais, visando o desenvolvimento da sociedade industrial e a preocupação com a formação massiva, associada a uma educação tecnicista e mecanizada para o mercado de trabalho, pode-se afirmar que, mesmo antes já existia currículo nas escolas, e na sociedade em geral, pois, em todos os lugares e em todas as épocas em que houve ou há preocupação com o que ensinar, para que ensinar estará se pensando num currículo.

Na cultura grega clássica, currículo se traduz na *Paidéia*: a formação harmônica do cidadão para a vida em sociedade; a formação do guerreiro fiel e defensor da polis, centro da vida do cidadão livre e educado, numa sociedade patriarcal, onde a mulher não tinha direito à educação, à cidadania, nem a bens, uma minoria da população masculina era consideradas cidadã e a grande maioria era composta de escravos ou habitantes sem direitos civis. O ideal de homem era o herói morto, para sempre lembrado pelos seus descendentes como um deus.

Durante a Idade Média, um outro tipo de educação e conseqüentemente um outro tipo de currículo (o que ensinar) foi pensado. O ideal de homem era o cristão, religioso, obediente à Igreja. E a educação deveria ser preparatória para a vida após a morte, considerada a verdadeira vida. O corpo era um mero suporte material que deveria aguardar pacientemente a outra vida. Era uma educação negadora dos aspectos positivos de humanidade. O currículo era definido pela Igreja Católica através da Escolástica para educar o cristão temente a Deus e desapegado de valores materiais mundanos. A pergunta: o que ensinar? era respondida com a Bíblia, a maior base curricular da educação na Idade Média. Acreditava-se que os saberes eram revelados por Deus através dela; o ser humano não tinha capacidade de criar conhecimento novo independente do saber revelado por Deus, pois que era um ser dependente da vontade divina, única, suprema, onipotente e onipresente.

Com o advento da Modernidade e a descentração dos poderes da Igreja Católica, surgem outros objetivos para a educação, baseados no racionalismo e no empirismo científico iluminista e, conseqüentemente, num ideal de cidadão para uma nova era, agora pensada e planejada, com



igualdade de oportunidade para todos: homens, mulheres e criança. Pensa-se na democratização do ensino, numa educação pública e laica, desvincilhada dos poderes do catolicismo. O Estado deve ser o provedor desta educação. Comênio, bispo protestante, lança o primeiro livro de Didática, *Didactica Magna*, (1657), iniciando os estudos sobre o como ensinar, porque ensinar e o que ensinar. É a primeira sistematização de métodos de ensino para crianças. O que significa um salto qualitativo nas teorias da educação, e do currículo. Mas, ainda aqui, tal palavra inexistente.

Paralelo a história oficial, as tribos primitivas e civilizações antigas no Brasil, África, Estados Unidos, e em todo o globo terrestre, incluindo também os Astecas, Incas e Maias, as várias sociedades da antiguidade, etc. têm e tiveram, nos diversos tempos e espaços, os seus diferentes ideais de formação humana e uma conseqüente prática pedagógica. Pensando sempre o que e como ensinar as gerações mais novas os saberes necessários para a vida em sociedade. As palavras de Carlos Rodrigues Brandão ilustram bem esses fatos universais a respeito de currículo e educação:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. [...] assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. (1995, p. 09-11)

Na contemporaneidade os focos de discussão sobre currículo se multiplicam, devido à globalização econômica e cultural que vem se intensificando nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, quando novos saberes se legitimam. O conceito de currículo ganha novas e inclusivas discussões, buscando responder às demandas sociais de diversos grupos organizados: movimento negro, movimento Sem Terra, movimento feminista e dos homossexuais, saberes da cultura popular, bem como as novas demandas do mercado de trabalho, (percebe-se que as dinâ-

micas sociais acima mencionadas vêm pondo fim a profissões tradicionais e antigas e criando outras, que se fazem necessárias para as novas realidades sociais e os novos aparatos tecnológicos) Percebe-se com isto que o que antes era uma espaço de discussão estrito da cultura erudita, se amplia para dar conta de outros horizontes sociais.

Estas discussões sobre currículo e educação tentam também dar respostas à emergência das novas tecnologias da comunicação e da informação, relacionadas ao papel da educação, onde os principais enfoques são o papel da cybercultura e da mídia televisiva e as conseqüências sociais geradas por esse turbilhão de informações, que nas palavras de Pierre Lévy (1999), têm uma natureza exponencial, explosiva e caótica de crescimento, que se multiplica e se acelera. É o transbordamento de informações e inundações de dados anarquicamente distribuídos.

Silva (2002), nos chama a atenção para a coexistência do currículo da mídia além do currículo da escola. Faz esta correspondência de acordo com o conceito de saber, cunhado pelos Estudos Culturais britânicos, para os quais todo conhecimento é cultural. A abertura do conceito de cultura conseqüentemente leva à ampliação do conceito de pedagogia e de currículo. Nenhum outro meio de comunicação de massa conseguiu tanta penetração social como a TV, nas últimas quatro décadas, exercendo uma forte função formadora em tão curto espaço de tempo. Dada a quantidade de recursos econômicos e tecnológicos sob o seu poder, o currículo midiático torna-se mais atraente e sedutor do que outras formas convencionais de educação, tais como a família, a escola ou a igreja.

A importância e necessidade social de estudar sobre este meio se dão logo que lembramos que quase 100% de brasileiros têm uma ou mais TVs em suas residências, ligadas no mínimo cinco horas por dia. Este tempo é maior que o tempo diário de educação formal, de conversa entre a família ou os amigos, de idas ao culto religioso ou a missa e maior que o tempo de leitura de jornais ou livros; e neste tempo a TV utiliza o áudio e o iconográfico para transmitir os seus conteúdos, que não são neutros, são carregados de sentidos e de intenções ideológicas bem diversificados, predominando a indução ao consumo, em consonância com



os valores capitalistas atuais, com o poder de produzir “verdades” socialmente aceitas, gostos, modas, regras morais, como o que é bom, belo e justo, superando os valores das tradicionais instituições educativas.

### **Mídia Televisiva: Tendências, Tensões e Intensões**

A TV vem sendo colocada no banco dos réus, não sem motivos. A crítica a ela é uma tarefa necessária, do ponto de vista ético, social, cultural e pedagógico, mas deve ser feita com o cuidado de não cair em maniqueísmos, do tipo apocalípticos ou integrados. Antes de tudo é preciso considerar que este é um meio de comunicação com características tão diversas quanto à diversidade e as possibilidades de suas programações. Discutir as acusações feitas à televisão traz a necessidade de discutir os propósitos e sentidos dos seus conteúdos, seu alcance e suas interpretações e criações.

As primeiras contribuições críticas para a compreensão da indústria cultural foram dos estudiosos da Escola de Frankfurt. Com eles, pela primeira vez, a problemática cultural e os meios de comunicação foram aludidos nos discursos das esquerdas como espaços estratégicos para se pensar contradições referentes a classes sociais. Esses estudiosos compreendiam a mídia como instrumento de poder dos dominantes, como mecanismo de reprodução do status quo, que tem como uma das suas funções básicas a tarefa de promover a alienação das massas.

Apesar do exagero contido nas críticas dos frankfurtianos, e das limitações no tocante à recepção (pois consideravam que o receptor era sempre passivo nesse processo de comunicação), é inegável a atualidade de suas críticas, quando nos deparamos com a atuação de alguns megassistemas transnacionais de informação e entretenimento altamente concentrados. São os oligopólios midiáticos que produzem, distribuem e organizam, em escala global, a maior parte da informação e das atividades culturais como música, cinema, filmes, shows, livros, revistas, bem como entretenimento, esporte, jogos, lazer, o mercado das artes e a indústria da fantasia infantil e juvenil (HERMAN & MCCHESENEY, 1997; CURRAN & GUREVITCH, 1997 apud MOREIRA) As cinco maiores empresas faturaram US\$ 90 bilhões em 1997;

as quatro maiores triplicaram de tamanho nos últimos dez anos e a quinta duplicou; das dez, só três não têm sede nos Estados Unidos: a alemã Bertelsmann, a anglo-holandesa Polygram e a japonesa Sony:

A indústria da comunicação pertence aos setores mais dinâmicos do capitalismo global, sob efetiva hegemonia dos EUA como pólo de produção e distribuição de conteúdos (HERMAN & MCCHESENEY, 1997, p. 69, 70, apud MOREIRA).

Este é um novo formato de colonização, onde, qualquer indivíduo ou comunidade poderá se tornar colonizado culturalmente, independente do espaço em que habita, diga-se de passagem, muito mais eficaz, alienante e com maiores inserções espaços-temporais do que as colonizações dos séculos antecedentes, feitas pelos países europeus. Esta é uma clara tentativa de padronização cultural com intenções comerciais, que desconsidera os saberes locais, regionais e nacionais em nome de uma suposta globalização cultural, que tem como foco principal das suas produções a cultural ocidental e norte americana.

Esta discussão nos remonta a uma outra feita por Muniz Sodré (1988), e Thompson (1995) que diz respeito a separação entre elaboração e o consumo da produção simbólica. Esta separação esvazia o conteúdo significativo da cultura popular em seu ambiente, bem como da cultura dita elevada, e transforma tudo em mercadoria. A produção cultural é ressignificada a partir de intenções comerciais, e o que não tem valor de mercado, culturalmente falando, está isento de ser utilizado pela indústria cultural. Neste sistema faz-se necessário discernir (não seria definir?) o gosto do telespectador, para alcançá-lo, enquanto cliente.

Esta separação acima mencionada justifica o nome de indústria, cunhado pelos frankfurtianos, para qualificar fenômenos culturais, produzidos sob o poder da técnica. Estes processos de produção cultural que separa a produção do consumo irão ser comparados às causas da alienação do proletariado, criticadas pelo marxismo.

Nesse processo de alienação cultural a questão de classes sociais é superada, e todos nos tornamos "proletários": homens e mulheres, trabalhadores e burgueses, crianças, jo-



vens, adultos e anciões, fadados à heterodireção, conseguida através das alternativas psicologizantes de inculcar nos consumidores a busca constante das realizações pessoais imediatas.

Com a ideologia do consumo, substitui-se a antiga repressão puritana por controles psicológicos, com a intensa utilização da publicidade e do crédito. É a sociedade da promessa.

A velha educação ascética, debruçada sob concepções analítico-abstratas, vê-se agora diante de um universo de informações oferecidas pela indústria, logo diante de uma moral do consumo. Em face da hegemonia da oferta, o estudante de hoje não pode encontrar sentido na autoridade e na frustração [...] característico do sistema tradicional (SODRÉ, p. 91).

Este é o sentido preocupante da crítica e a necessidade de realizarmos uma reflexão acerca deste tipo currículo cultural, com plenos poderes legitimados pela audiência, mas desconsiderando, na maioria das vezes a dimensão ética e estética.

O desenvolvimento da indústria cultural coincide com a fase do capitalismo mantida sob a ideologia do consumo e da efemeridade. Se o capitalismo de produção consolidou a cultura elevada e teve a Europa como centro privilegiado de sua produção, a indústria cultural transporta esse poder para a sociedade americana, não por acaso, mas, por ter os EUA as devidas condições técnicas no período pós-guerra, época em que eclode a ideologia do consumo, e que o capitalismo se reconfigura, passando da produção e acúmulo de riquezas para o consumo de mercadorias.

Para Barbero (2003), a televisão veio desordenar, descentrar a idéia e os limites do que seja cultura, tempo e espaço, através das suas rupturas entre realidade e ficção, vanguarda e kitsch, entre espaço de lazer e trabalho; desterritorializa as formas de percepção do próximo e do distante (às vezes, o distante parece estar mais próximo e o presente cotidiano parece estar mais distante). O tempo é marcado pela idéia de simultaneidade e instantâneo.

São inventados novos tipos de relação com a realidade e com o local, que entrelaça o global, através da informação. Assim, a cultura tem um outro lugar, ou outros lugares. A mediação tecnológica da comunicação se con-

verte em ecossistema comunicativo, rearticulando a relação entre comunicação e cultura, o que possibilita um intercâmbio intercultural.

As posições de Barbero nos levam a pensar a televisão com um espaço de possibilidades positivas de utilização deste meio técnico. Por mais apocalíptico que sejamos, é possível ver na mesma televisão mercadológica, um tipo de programação que subverte está lógica, e caminha para objetivos educativos críticos, bem como para a ampliação de conhecimentos culturais. Ao assistirmos a um telejornal, damos a volta ao mundo em bem menos de oitenta minutos. Saltamos de Quixadá para Inglaterra, da Inglaterra para a África, da África para o Pantanal em frações de segundos. Saltamos da culinária á política, da política á cultura popular, desta a um Show de Rock ou Jazz, Blues em questão de minutos.

Ao discorrer sobre esta explosão caótica de informações, não podemos esquecer de Subirats (1989) que numa tendência mais próxima dos apocalípticos descritos por Eco (2001), refere-se à televisão como a janela do mundo, um aparelho de prolongamento espaço-temporal da experiência humana que possibilita a compreensão do mundo, com recorte feitos na produção. Aproxima o mundo artificial da existência individual. É o simulacro: uma dimensão do real, duplicação técnica do real, que excede qualquer valor representativo para adquirir status de uma realidade mais verdadeira do que a própria experiência subjetiva e individual do ser real.

O espaço e o tempo da mídia, os acontecimentos que encerram, a ordem interna que esta mesma mídia regula programadamente, realizam-me como se no mundo exposto a aventura existencial do futuro (SUBIRATS, 1989, p. 71).

Essa “realidade” da tela aparece como um sonho, como a irrealidade de um mundo transformado em espetáculo e não há alternativa, partilhada consensualmente para se contrapor a ela.

No reino do simulacro, a condição ontológica do ser de uma coisa é a sua transformação em imagem. Pois, só a imagem é real, [...] o que não se torna espetáculo não existe (Idem., 1989, p. 83).



As contradições são muitas, os conflitos são inevitáveis. Real e irreal se confundem tanto quanto seus aspectos negativos e positivos. Realidade e verdade podem ser coisas falsas, ou falsificadas; o muito pode parecer pouco; o quase nada pode se transformar em muito; intenções e expectativas podem ser superadas ou simplesmente não alcançadas. O perto é longe e o longe é perto, aparentemente perto. Não vejo a minha esquina, mas vejo o outro lado mundo, mesmo que irreal, através de uma “janela”. Eis o mundo televisivo, tão longe, tão perto.

### **A TV: Diversidade x Estandarização, Produção x Reprodução, da Crítica ao Elogio e Vice-Versa**

Identificamos e discutimos características da mídia televisiva como um currículo social, ajudados pelos estudiosos do assunto e pelos próprios conteúdos da Tv comercial brasileira. Se anteriormente as “verdades” sociais eram construídas através dos mitos, da religião, da ciências e da educação formal, atualmente contamos com mais essa instituição produtora de “verdades”, com um alcance social superior as demais em todos os tempos.

#### **Produção e reprodução do cotidiano**

A TV, com suas narrativas sobre a vida cotidiana das pessoas, “nos traduzem e nos produzem” simultaneamente. Os modos de endereçamento<sup>1</sup> são utilizados pela produção televisiva e cinematográfica para a formação de público, utilizando-se mesmo de pesquisa de opinião nas suas produções. Estudar os modos de endereçamento é analisar “quem se pensa que o telespectador daquele programa é” e “quem o programa quer que o telespectador seja”. Em outras palavras, é estudar mesmo a tradução e a produção de um tipo de telespectador. Assim, estamos de alguma forma, pouco ou muito, contidos nas imagens televisivas, “nos olhamos naquilo que olhamos”. É nesse processo que se constrói as identidades ou identificações (FISCHER, 2001).

Tudo o que a televisão emite é porque de alguma forma já existe na sociedade. Desde o personagem mais atípico de uma telenovela, o animal mais esquisito e mis-

terioso de uma região, a cultura mais diferente da nossa, que nos causa náuseas seus costumes, o comportamento mais violento e psicopata de um criminoso, o comportamento sexual mais esquisito de um personagem de filme, a crise familiar ou religiosa, homossexualismo, etc. não são coisas totalmente novas, é a reprodução do real. A televisão é uma constante reprodução cultural, social, que faz um contínuo esforço por se atualizar.

O seu poder de atuação (criação/produção) está na alteração desta realidade: se ela não cria totalmente, copia, edita, reedita, amplia, divulga para culturas diversas, deturpa, mascara, maquia, dando-lhes ares de novidade e de verdade, se utilizando das possibilidades da tecnologia para produzir algo como real. Esta é a dimensão do real televisivo que Subirats (1989) irá chamar de janela do mundo. Pela janela conseguimos ver apenas uma parte do todo, distorcida pela distância.

### **O apelo à comoção generalizada**

A máxima televisiva é o apelo generalizado à emoção humana: o medo, o desespero, o amor, a paixão, a ansiedade, e o que mais for possível transformar em mercadoria. Conta-se até as batidas do coração. É tudo muito comovente! É tudo muito romântico! É tudo muito desesperador! É pura adrenalina! A lágrima de quem está assistindo rola, até dos mais atentos. Essa é a regra dos programas de auditório, das telenovelas, das transmissões esportivas, e também dos programas de informação do tipo telejornais.

Nas telenovelas a regra é o melodrama de amor, de preferência com muito sofrimento e muitas lágrimas; os programas esportivos apostam na ansiedade da mãe, do pai ou da esposa do esportista; nos telejornais apelam para o sofrimento humano, expondo sem nenhuma preocupação ética as lágrimas e o desespero do cidadão comum. determinados dias corremos o risco de terminar de assistir um telejornal e cair em depressão, devido ao número de desgraças ocorridas no mundo, e focadas todas de uma só vez na lente da TV.

Nessa enumeração há que se lembrar um tipo de programa relativamente recente, mas de grande sucesso: os



programas policiais, do tipo Linha Direta (apresentado pela Rede Globo de Televisão), que vem se multiplicando exponencialmente em outras emissoras, é a apologia do medo. Se normalmente o cidadão tem medo da violência, ao assistir esses programas, esse sentimento triplica. O que passa do medo para o desespero e para a neurose.

Outra máxima da comoção na TV são os mega funerais de verdadeiros "heróis" nacionais e internacionais, com cobertura jornalística total (e claro, com total garantia de audiência), tudo com muitas lágrimas. O fenômeno se inicia com a morte do Presidente da República, Tancredo Neves em 1985, quando a Rede Globo de televisão faz uma comovente cobertura da morte do herói nacional, imediatamente associado a um salvador da pátria. Em seguida, veio o funeral do piloto de Fórmula I Ayrton Senna, em 1992, que leva milhões de pessoas em desespero as ruas; depois desses tivemos uma série de mega funerais todos muito comoventes: Claudinho, (da dupla musical Claudinho e Bochecha); Leandro, (da dupla sertaneja Leandro e Leonardo); o grupo musical Mamonas Assassinas; e, mais recentemente, o Papa João Paulo II.

Muito boa qualidade da cobertura da morte e da reação do público, que, aliás, eram cobertas pelos telejornais concomitantemente, chegando a se confundir (não se sabe ao certo o que nasceu primeiro, se a grande reação do público, ou se a comovente cobertura jornalística). Comprovando a tese de mercado, onde, tudo que é vendável culturalmente, é massificado pela televisão, só para citar um exemplo, recordamos da morte de Paulo Freire, em 1997, que teve apenas uma pequena nota nos telejornais brasileiros. Tudo leva a crer que uma merecida cobertura do funeral do filósofo educador, ícone da educação popular no mundo inteiro, não era comercialmente viável para a mídia televisiva no Brasil.

Eventos televisivos deste tipo, com sucesso de público garantido, nos traz uma alerta quanto à sociedade brasileira, que vai além da discussão sobre a comoção e entra no cerne do tipo de pessoas públicas que o povo realmente valorizam, e entra também nessa discussão a produção da realidade, a promoção de pessoas, através do espaço televisivo. Vejamos: se a TV emite o que é culturalmente

aceito, porque tudo que passa na TV significa mercado, e o cultural se transforma em mercadoria, há uma clareza que estamos a valorizar muito mais cantores de bandas de rock, de funk, ou esportistas do que mesmo um filósofo da educação conhecido internacionalmente, com vasta contribuição na educação brasileira. Os valores são invertidos. Resta saber até que ponto a mídia televisiva é responsável por essa hipervalorização daqueles e pela minimização do valor deste. Isto seria produção ou reprodução?

Os funerais acima mencionados foram ressignificados, através da forma que a TV o colocou. E isto é uma inegável produção. Parafraseando um conhecido ditado popular, a televisão não inventa mais aumenta. E como aumenta!

### **Cooptações culturais e cultura de juventude**

Fischer (1998) faz uma análise bastante esclarecedora sobre a cultura jovem contemporânea. Segundo a autora, através da mídia identidades múltiplas e estandardizadas são produzidas entre a juventude, os "teens", como são conceituados. A mídia televisiva vem causando uma relação contraditória entre o individual e o padronizado: ao mesmo tempo em que trabalha com valores voltados para a individualidade do sujeito, particularidades, no sentido de individualismo, impõe valores de normalidade padronizados para todos, estando excluídos os que não estão dentro do perfil. Isso causa entre a geração jovem atual um medo de estar fora dos padrões com relação a peso, forma do corpo, comportamento social, maneiras de vestir-se, beleza, cor de pele, cabelo, etc.

Muito além de modificar ou criar identidades e subjetividades, a televisão, com a sua indústria cultural se utiliza sutilmente, através da publicidade, de uma outra estratégia bastante praticada no mundo dos media: a cooptação. Fatos históricos das décadas de 60 e 70 do século XX são exemplos disso. Os jovens foram protagonistas dos movimentos de contracultura que em muito redefiniram os valores da humanidade nas últimas cinco décadas do século XX. O Ocidente viu surgir diversos movimentos de contracultura como os beats nos EUA, movimento literário de jovens universitários, que buscavam um estilo de vida



alternativo aos padrões de consumo da sociedade norte-americana; os chamados “rebeldes sem causa” que acontecia paralelo aos beats, no qual os jovens contestavam valores conservadores da sociedade norte-americana; os hippies dos anos 60 que tinham como principal bandeira a liberdade, a negação de uma sociedade em pé de guerra (Guerra Fria e do Vietnã) e a afirmação da liberdade sexual, etc.; os movimentos feministas; os punks com o seu movimento anárquico de negação a todo tipo de ordem estatal.

Estes e outros movimentos, apesar de suas peculiaridades, têm em comum duas características contraditórias: ao mesmo tempo em que conseguiram impor suas idéias ao mundo – quebrando valores vigentes, fazendo com que a sociedade encampasse outras maneiras de pensar as suas relações – foram cooptados pela mídia, a mesma que, muitas vezes, eles criticaram em busca de um estilo de vida alternativo ao capitalismo consumista. Mas, foi graças a esta mídia que foram divulgadas a idéia desses diversos movimentos. Estes se iniciavam marginalizados e posteriormente se transformavam em moda. Então, estavam cooptados, mas estavam modificando o jeito de pensar de uma sociedade. O sexo é o exemplo mais contundente de uma cooptação, pelos meios de comunicação, dos movimentos transgressores dos valores vigentes. A liberdade sexual fez parte das bandeiras levantadas em diversos movimentos dos anos 60 e 70. Hoje, apesar da permanência de inúmeros tabus acerca deste tema, o sexo está na moda, sendo abordado constantemente, nas formas mais banalizadas, pelos meios de comunicação. Os jovens presenciavam muitas cenas picantes em vários horários do dia na Tv, ao mesmo tempo em que são, com frequência, convidados a falar sobre sua vida íntima, sobre sua sexualidade, sem confronto cultural entre gerações. Aqui ficam as interrogações: será que os movimentos de contracultura teriam conseguido tanto espaço junto à sociedade se não tivessem contado com o “dedo mágico” da mídia televisiva. Será que a participação da mídia possibilitou a originalidade dos ideais ou estes foram gradativamente deturpados e transformados em mercadoria? Estas respostas podem ser dadas pelas grandes empresas de vestuário jovem na atualidade, pelas empresas cinematográficas, pela publicidade, etc. A

imagem da juventude rebelde é vendida diariamente com as mais variadas formas, em todos os setores da mídia.

A liberdade sexual da mulher, conseguida às duras penas, através de belas lutas em vários países do mundo, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, é utilizada na publicidade para a venda de todos os tipos de produtos comerciais, bem como nos programas televisivos, como garantia de audiência.

### **Última Cena: Considerações Finais**

A TV com suas multipossibilidades técnicas e de serviço, pode oferecer tipos de programa culturais que tenham efetivas relações críticas com o ambiente. É nesse sentido que a maior crítica não deve ser ao aparelho transmissor, ou ao meio técnico, mas às instâncias de poder que controlam a programação, às políticas e às leis que regem as instituições transmissoras. É possível, através de críticas sistemáticas e maduras, contribuir para uma televisão de maior proveito social, o que significar proporcionar um currículo cultural mais elevado para a sociedade.

Silva (2002) nos traz uma importante discussão sobre o currículo midiático: aqueles saberes que adquirimos através dos multimeios e que atualmente se confundem facilmente com outros tipos de saberes, como os populares, os escolares, etc., e que têm uma grande influência na construção da identidade e das subjetividades de crianças e adolescentes e adultos também.

Ele faz essa discussão a partir da ampliação do conceito de cultura cunhado pelos Estudos Culturais britânicos na década de 60 que possibilitou ricas discussões sobre currículo e educação relacionando aos multimeios e seus efeitos: "todo conhecimento, na medida em que se constitui um sistema de significação, é cultural", o que nos permite equiparar a educação escolarizada a outras instâncias culturais ao mesmo tempo em que é possível, numa operação inversa comparar outras instâncias culturais à educação escolar. Os espaços educativos e as instâncias culturais se ampliam e se confundem.

Cultura é pedagogia e pedagogia é uma forma cultural (SILVA, 2002, p. 139). Pode-se, assim, comparar os pro-



cessos escolares regidos por um currículo formal, aos processos culturais extra-escolares, como por exemplo, o conteúdo midiático ou qualquer outra forma cultural construída fora da escola. Ambos têm um currículo, embora não possamos falar de currículo no sentido institucional, com conteúdos programáticos pré-determinados na mídia, mas podemos falar de currículo como discurso, relação de poder ou como no sentido etimológico da palavra – “pista de corrida” – o que vai concorrer para nos tornar o que somos ou o que seremos, nossa identidade e subjetividade, e este, em momento algum, é um currículo oculto. Não têm o objetivo claro de ensinar, como na educação formal, mas ensinam, transmitem variadas formas de conhecimento que não se trata simplesmente de informação ou entretenimento, mas de formação, no sentido estrito da palavra, influencia o comportamento das pessoas, principalmente de crianças e adolescentes.

Este currículo midiático vai diferir bastante do currículo escolar, pois tem objetivos geralmente mercadológicos e por disporem de um enorme poder econômico e tecnológico, se tornam facilmente mais atrativos, sedutores, mesmo irresistíveis, apelando para a emoção, para o prazer, sonhos, imaginação. É a chamada economia afetiva.

Assim, é possível entender porque a televisão vem sendo acusada de tomar o terreno educativo da escola, de deslocar traços culturais, de impor valores consumistas, de reforçar “status” sociais, de influenciar a sexualidade de crianças e adolescentes, etc. Inquietando pais, professores, autoridades, ou pesquisadores, sendo assim apontada como a causa de grandes mudanças no comportamento social nos últimos anos, tendo mesmo uma inegável participação na formação do sujeito contemporâneo. Produz e circula significados e sentidos relacionados a modos de ser, de pensar e de conhecer o mundo e de se relacionar com a vida. Os modos de existência narrados através dos sons e imagens televisivos participam da produção de identidades individuais e culturais e operam sobre a constituição das subjetividades.

Estudar esta perspectiva curricular se faz necessário e oportuno pela necessidade de compreensão do tempo presente e da cultura em que se vive, além do entendimento dos modos de vida produzidos e reproduzidos pelas institui-

ções sociais, bem como o papel da escola nesse novo e atual contexto. Refletir sobre as preocupações acima expostas pode contribuir para que a escola reveja o seu papel formador de identidades e subjetividades, não se negando a olhar para a tela da TV de frente, com a responsabilidade e profundidade que o momento exige. Embora já existam vários estudos nesse sentido, a escola continua afastada da realidade televisiva em seu currículo formal, embora há muito já participe efetivamente do seu currículo real, através dos seus sujeitos, todos telespectadores dos mais variados programas de Tv.

Essa vasta produção cultural em escala industrial, acusada por Subirats (1989) de ser mero simulacro da realidade, ou janela do mundo, está produzindo identidades e subjetividades reais, que precisam ser contempladas no currículo escolar, visto que identidades e subjetividades são, em essência, questões de currículo. À medida que amplia-se o conceito de currículo teoricamente, faz-se necessário ampliar também a sua prática nos meandros do currículo real.

A televisão é o currículo informal vigente, que tem por objetivos implícitos, formar o cidadão consumidor desde a infância, criar novas demandas culturais e materiais, através da apelação aos sentimentos do cidadão comum, nas mais variadas dimensões.

### Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Antônio Carlos e DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos culturais de juventude*. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso* In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Televisão e educação, fruir e pensar a Tv*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Televisão pública, televisão cultural*. Entre a renovação e a invenção. 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cco/texto-03.htm>>

MOREIRA, Alberto da Silva. *Cultura midiática e educação infantil*.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1990.

PAULA, Silas de. *Estudos culturais e receptor ativo*. 2003. (Mimeo) 2003.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 2000.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

SUBIRATS, Eduardo. *A cultura como espetáculo*. São Paulo: Nobel, 1989

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura Moderna, teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

## TEORIA HABERMASIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAR FILOSÓFICO DO TRABALHO DOCENTE

ANA RUTH DE SOUZA BRITO

O presente artigo é o resultado da minha experiência como educadora na área de formação de professores, somada a uma trajetória de pesquisadora. Foi com base na experiência construída como formadora de professores em nível superior que pude dimensionar a importância que tem o pensar filosófico, procurando na Teoria Habermasiana elementos pertinentes à complementação dessa formação. A busca de uma base teórica para fundamentar as questões e dilemas que envolveram a construção da epistemologia da prática pedagógica teve como resultado a aproximação com Jürgen Habermas. As reflexões e pressupostos teóricos relatados neste trabalho são explicitados de forma a estimular e aproximar cada vez mais estudos e pesquisas para o campo das ciências da educação com Jürgen Habermas, teórico ainda distante do foco de interesse dos formadores de professores.

Iniciamos o trabalho trazendo uma reflexão sobre a importância do ato de filosofar no trabalho docente, em sua construção de identidade e conscientização profissional enquanto formador de seres pensantes críticos e reflexivos. A seguir, temos as perspectivas e contribuições das teorias apresentadas por Habermas que mais se aproximam do campo da educação, em especial para a formação de professores. Destacamos os paradigmas da racionalidade e em especial o paradigma do conhecimento e a ação pedagógica. Por último, o encontro com dois grandes teóricos do campo das ciências humanas: Jürgen Habermas com o pensador e educador Paulo Freire.

### **O Trabalho Docente e a Importância de Filosofar**

O ato de pensar é próprio da existência humana. Nenhum ser humano pode se esquivar à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente, e de pouco vale tentar ensinar o outro a pensar e como fazê-lo exata-



mente. O fato é que nos é facultado a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da escolha de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um ato de vontade individual. Isto é, cada um, de posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente uma linha que supõe conduzir aos melhores resultados.

O pensar no sentido filosófico está sempre associado a uma atitude de curiosidade, a uma capacidade de questionar e de problematizar, enfim, a uma vontade de estar sempre em busca do novo, de negar a acomodação, de nunca se satisfazer plenamente com uma resposta dada. Dessa forma o filosofar se aproxima do cotidiano da cada ser humano, que possui a capacidade de refletir acerca da existência, acerca do que faz e para que faz.

Bouffleur (2002)<sup>1</sup> considera que diferentemente do que à primeira vista possa parecer, a Filosofia não trata de questões distantes, alheias à nossa vida. Ao contrário, ela tematiza o que de mais próximo nos envolve: a vida, as relações com os outros e com a realidade, os pressupostos do pensar e do agir, enfim, o que nos constitui como seres humanos.

No campo da educação, com base nesse entendimento, a reflexão filosófica sobre a educação pode ser colocada na perspectiva da busca e construção da identidade teórica e prática do profissional da educação, quer chame-mos de professor, facilitador, mediador ou educador.

Essa busca pela identidade é certamente fundamental, não só para que sua ação e pensamentos a nível individual sejam coerentes, mas também para que as atividades que forem realizadas coletivamente possam ser articuladas e coordenadas de modo reflexivo e crítico. As noções de identidade e de coerência, por sua vez, remetem a uma apreensão de globalidade do fenômeno educativo, trazendo ao profissional uma cosmovisão do seu trabalho que inclui suas condições de possibilidade, seus agentes, seus meios e seus fins, levando a uma atuação prepositiva e produtiva de ação.

---

<sup>1</sup> *Mundo da vida* é considerado por Habermas como o espaço onde estão presentes nossas emoções, expectativas e ações do nosso cotidiano.

## Para Bouffleur

[...] a ação educativa adquire os requisitos da criteriosidade, do discernimento e da coerência, na medida em que todos os aspectos nela envolvidos se articulam reflexiva e ativamente numa certa perspectiva teórica de conjunto. Proporcionar uma tal perspectiva sempre tem sido visto como tarefa da Filosofia da Educação. E, nesse sentido, podemos dizer que a educação sempre foi tributária de uma concepção filosófica.

O resultado da relação teórica entre filosofia e educação traz como uma reflexão filosófica sobre a educação que pode ser colocada na perspectiva da construção da identidade teórica e prática do educador. Essa identidade é fundamental não só para que a postura individual seja coerente, mas orienta para que as ações coletivamente construídas possam ser organizadas e coordenadas, de um modo reflexivo e crítico. Bouffleur afirma que

[...] as noções de identidade e de coerência, por sua vez, remetem a uma apreensão de globalidade do fenômeno educativo, que inclui suas condições de possibilidade, seus agentes, seus meios e seus fins (BOUFFLEUR, 2002).

O trabalho docente tem por natureza desenvolver suas ações com base em conhecimentos de diferentes áreas científicas, por envolver motivações político-ideológicas em conhecimentos pedagógicos e associados ao saber-experiência construído com a história de vida dentro de um contexto sócio-econômico e cultural. O educador depara-se com prática pedagógica e social que requer uma orientação que lhe confira um sentido de totalidade e de coerência. E é sob esse ponto de vista, de uma relação temática com o todo que se coloca a necessidade de uma reflexão filosófica na educação. Essa reflexão deve permitir ao educador ter uma apreensão de si, de seus saberes e de sua prática e, por sua vez, pode servir de orientação para suas decisões e atitudes.

## Perspectiva Habermasiana para a Educação

Por educação entendemos todo um processo de formação, construção e reconstrução permanente dos sujeitos



pelo qual todos passam. A educação, nesta perspectiva, é um processo contínuo e dinâmico, em que, se pode através da interação, enriquecer esta caminhada. Ampliando ainda mais nossa reflexão no campo das ciências da educação, encontramos na didática alguns elementos que são centrais na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que contribui de forma significativa, para inovar as reflexões já existentes sobre a relação entre: saber, professor, aluno. No que se refere à aprendizagem e formação do professor, Habermas faz algumas reflexões filosóficas em "Conhecimento e Interesse", onde apresenta três tipos de interesse que motivam a aquisição de novos conhecimentos, que detalharemos na seqüência deste artigo.

Essa construção sempre em movimento do conhecimento constitui uma educação que leva em conta a palavra do homem.

Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. [...] A educação reduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar sua forma humana (FREIRE, 1987, p.13).

Freire (1987) critica a concepção bancária de educação, que é oposta à educação problematizadora, porque ela se conduz como ato de depositar, escamoteando a criatividade, impedindo o saber, porque nega o dinamismo da busca. Através dela somente o professor educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina a classe, prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, enfim, só ele é o sujeito do processo e anula o poder criativo dos educandos, domesticando-os e impedindo a boa relação: educador e educandos.

Contrariamente à educação tradicional que Paulo Freire chamou de bancária, a educação na perspectiva habermasiana nega o homem abstrato e desligado do mundo e nega o mundo como algo ausente do homem, pois a reflexão é feita a respeito dos homens em suas relações com o mundo, tornando-se um esforço constante por meio do qual os homens vão se percebendo criticamente. Boufleuer (1997) considera

[...] que toda ação educativa se apresenta como uma ação social, assim, indiferentemente de compreendermos a educação como um ato de construção de conhecimento, ou como uma prática da liberdade, ou como um processo de formação humana, sempre estaremos pressupondo que se trata de uma ação social ou de uma interação.

Por interação, Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Destaca-se a dimensão da prática social, onde prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta

[...] segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes (HABERMAS, apud GONÇALVES, 1999, p.129).

Nesse contexto, é oportuno lembrar as palavras de Moran (1999, p.6), quando nos diz que

[...] pela interação aprendemos, nos expressamos, confrontamos nossas experiências, idéias, realizações; pela interação buscamos ser aceitos, acolhidos pela sociedade, pelos colegas, por alguns grupos significativos.

A capacidade de interação, de socialização e a maneira como os sujeitos irão agir durante suas vidas estão diretamente ligadas ao fato de as pessoas serem capazes de julgar e responder por suas ações no mundo da vida<sup>2</sup>. Neste sentido o mundo da vida fornecerá subsídios, normas e regras para que as pessoas tenham uma base sólida para prosseguirem de forma bastante correta a lidarem também com o mundo do sistema.<sup>3</sup>

A teoria crítica da sociedade apresentada por Habermas, em que para ele a sociedade é subdividida em

<sup>2</sup> *Mundo do sistema* é considerado por Habermas como o mundo formal, das regras, das leis, das normas, etc... ou seja, um mundo artificial criado pelo próprio homem visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza.

<sup>3</sup> Texto original dos autores portugueses.



dois grandes mundos, quais sejam, o Mundo do Sistema e o Mundo da Vida, que apresenta as seguintes características:

MUNDO DO SISTEMA	MUNDO DA VIDA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ação instrumental e/ou estratégica S – O</li><li>• Estado / Economia</li><li>• Poder / Dinheiro</li><li>• Conhecimento voltado a interesses</li><li>• Êxito e domínio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ação comunicativa S-S</li><li>• Experiência comunicativa intersubjetiva</li><li>• Cultura, linguagem e verdades falíveis</li><li>• Conhecimento tácito</li><li>• Entendimento, liberdade e autonomia reflexiva</li></ul>

**Quadro 1 - Divisão do mundo na visão Habermasiana**

Diante dessas premissas, quanto mais se concretiza, na sociedade como um todo e mais especificamente nas instituições escolares, práticas pedagógicas voltadas ao incentivo do individualismo, da exclusão e da competitividade, faz-se necessário desenvolver ações buscando maior socialização e participação dos sujeitos, voltadas ao entendimento. O sujeito individualista é aquele que visa a dominação e manipulação, sendo este justamente o paradigma cartesiano criticado por Habermas.

Ao analisarmos o quadro teórico desenvolvido por Habermas, podemos interpretar em sua Teoria da Ação Comunicativa que seria possível construirmos uma nova e democrática estrutura nos atuais sistemas de ensino, buscando basicamente uma conciliação entre os dois mundos: o mundo do sistema e o mundo da vida, onde a teoria e a prática estariam interligadas através de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os atores envolvidos com a nova racionalidade.

### **Paradigma da Racionalidade e sua Relação com a Aprendizagem**

Habermas aprofundou seus estudos sobre a “razão” como forma de criticar os modelos racionalidades vigentes em sua época. Isso levou-o a um distanciamento de alguns teóricos da Escola de Frankfurt, da qual era membro. Desta

forma ele descreve um tipo de racionalidade que figura nos diferentes paradigmas da reflexão filosófica, quais sejam: "o paradigma da consciência ou do sujeito e o paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação".

A filosofia da consciência está baseada na relação do sujeito cognoscente (nossa consciência, nossa mente) com objetos, e através desta autoconsciência solitária o mesmo poderia obter pleno conhecimento dos objetos, da sociedade e do mundo que o cerca. Neste paradigma, o sujeito estabelece uma relação puramente cognitivo-instrumental com os objetos, não trabalhando a relação intersubjetiva que é extremamente importante para que se estabeleça uma racionalidade comunicativa. Para Habermas, o conhecimento não acontece apenas na interação solitária do sujeito com os objetos, mas na interação da filosofia da consciência com a filosofia da linguagem, em que os sujeitos atuam numa relação de reciprocidade e, juntas, buscam um entendimento.

A filosofia da linguagem ou da comunicação é defendida por Habermas com vistas a superar a abordagem do paradigma do sujeito, próprio de ação positivista, fragmentada; o sujeito cognoscente é aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com os outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de "conhecer objetos" ou "agir através de objetos", ou ainda dominar objetos ou coisas" (SIEBENEICHLER, 1989, p.61-62).

A mudança de paradigma, proposta por Habermas, supõe não apenas a passagem do raciocínio lógico ou do processo de interpretação do conhecimento, em que o sujeito conhece isoladamente, mas baseia-se principalmente em tomarmos as ações e os atos de fala como ponto de partida e de extrema importância no interior das relações. Surge, diante desses dois paradigmas, o questionamento de Habermas a respeito da filosofia da consciência, de no qual, inicia então, uma busca intensa em suas pesquisas, para explicar o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa:

[...] não é mais a relação do sujeito isolado com algo no mundo objetivo, representável e manipulável; o que é paradigmático, é ao contrário a relação



intersubjetiva que se instaura entre os sujeitos capazes de falar e de agir, assim que eles entendem entre si sobre alguma coisa. (HABERMAS, 1987, p.395).

O que se destaca, nesse sentido, diante de seus estudos, que representa um grande avanço ou grande salto paradigmático proposto por Habermas em relação ao paradigma da filosofia da consciência ou do sujeito, é que ele não se deteve apenas em criticar de um modo radical o pensamento moderno, mas foi além: propôs e construiu toda uma alternativa baseada no paradigma da comunicação. Entre os pontos que diferenciam estes dois paradigmas, destacamos os que mais se aproximam das questões educacionais:

<b>Paradigma da Consciência ou do Sujeito</b>	<b>Paradigma da Linguagem e da Comunicação</b>
Conhecimento obtido pela racionalidade centrada no sujeito; Paradigma cartesiano;	Conhecimento obtido pela racionalidade centrada na comunicação; Paradigma do entendimento e da comunicação
Baseado em ações cognitivo-instrumentais;	Baseados em ações comunicativas;
Pensador solitário que conhece o mundo;	Sujeito dialógico (intersubjetivo);
Visando operação lógica do conhecimento;	Visando ao entendimento entre sujeitos;
Conhecimento de objetos e sua dominação;	Predomínio da liberdade de expressão;
Razão instrumental.	Razão comunicativa.

À medida que estudamos melhor estes dois paradigmas, percebe-se grandes e intensas mudanças em relação ao modo como o conhecimento poderá ser construído e/ou adquirido. Na mudança da teoria da consciência para a teoria da comunicação observa-se a preocupação de Habermas com o caráter emancipatório dos sujeitos. Transportando esses paradigmas para o ambiente educacional, podemos verificar que os conceitos apresentados se aproximam do contexto didático pedagógico, das relações entre seus agentes, da própria função social da escola.

O caminho visando buscar a aproximação com a aprendizagem de adultos e a formação de professores veio se confirmando com mais leituras a respeito, como o artigo Loiola (2000), em que o autor afirma, com base nos traba-

lhos desenvolvidos por Simpson (1989), que existem três tipos de teorias sobre a educação de adultos: as teorias que se baseiam nas características do adulto, as teorias que se baseiam nas situações da vida adulta e, as teorias que se baseiam nas mudanças de conscientização da pessoa adulta.

A aprendizagem de adultos está relacionada aos saberes e interesses dos sujeitos ativos da construção ou transformação dessa nova aprendizagem. Com base nessa afirmação, verificamos pontos em comum nos trabalhos de Mezirow (1991), Cranton (1996) e Loiola (2000), quando mencionam em seus trabalhos a concepção filosófica desenvolvida por Jürgen Habermas, por a considerarem referência, no que se refere à aprendizagem do adulto, dentre as várias correntes de pensamento. Loiola comenta em seu artigo sobre a importância da Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987), um estudo sobre os interesses do ser humano adulto, categorizados em três interesses básicos e que nos conduzem a generalizar três tipos de saberes: o técnico, o prático e o emancipatório.

- O interesse técnico centra-se na resolução das relações de causa-efeito, sendo uma forma de conhecimento em que o indivíduo se relaciona com o ambiente, ou seja, o contexto que o envolve. O conhecimento nesse tipo de interesse é construído em referência ao mundo exterior, existindo uma realidade objetiva que pode ser identificada através do método científico.
- O interesse prático se opõe ao técnico por partir da ação subjetiva, onde o indivíduo se relaciona com os outros, e é marcado pela procura de consenso entre os diversos indivíduos. Como afirma Habermas (1971, p. 92), se a validade das normas sociais está fundada apenas na intersubjetividade do entendimento mútuo das intenções e assente no reconhecimento geral das obrigações, a intersubjetividade garante que esse saber não seja totalmente subjetivo e arbitrário, pois ele é fruto do consenso entre as diversas pessoas, requerendo que os sujeitos interajam e partilhem um conjunto de significados. É neste sentido que Habermas atri-



bui um papel importante ao diálogo racional na validação de significados.

- É pelo interesse emancipatório que o sujeito se liberta das forças contextuais, institucionais e ego-cêntricas. Este conhecimento identifica-se com o autoconhecimento ou a auto-reflexão. Este tipo de saber relaciona-se com o poder, pois é pelo conhecimento emancipatório que o indivíduo se liberta, ou melhor, se emancipa dos diversos tipos de dominação que interferem no controle sobre sua vida, adquirindo pela auto-reflexão a sua autodeterminação. A reflexão crítica assume, dessa forma, um papel central na construção do conhecimento emancipatório.

Inserida também no seio do interesse emancipatório encontra-se a corrente da pedagogia crítica. A pedagogia crítica centra-se na premência emancipatório do sujeito ser capaz de analisar a sua realidade social e cultural. Grande parte das idéias destas concepções partem da corrente progressista, e muito particularmente no trabalho de Eduard Linderman no campo da educação de adultos. Para Linderman (1926), o crescimento individual tem lugar no contexto social, nunca podendo ser dissociado dele. Assim, a mudança no indivíduo tem necessariamente de provocar o efeito de mudança na sociedade.

No seio da literatura da pedagogia crítica, o trabalho de Paulo Freire assume especial destaque. O trabalho de alfabetização de Paulo Freire com as populações iletradas da América Latina teve um profundo impacto em diversas experiências de educação de adultos em diversas partes do globo. Neste sentido, o objetivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a

[...] profundamente dar-se conta da realidade socio-cultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela (FREIRE, 1970, p. 27).

Trazer tais reflexões para o campo de pesquisa sobre a aprendizagem do adulto e da formação de professores se justifica face a percepção da necessidade de considerar

que os professores são sujeitos em cuja atividade profissional são desafiados a compreenderem suas determinações, a desenvolverem a auto-reflexão e a se emanciparem em relação com outros sujeitos (intersubjetividade) e através de aprendizagem de saberes referenciados no mundo, o que os leva a se confrontarem com situações formais e não formais de aprendizagem.

Torna-se então relevante levar em consideração que os professores são pessoas que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos para as mudanças (como exigem as atuais reformas políticas educacionais). Sob essa concepção, a investigação sobre o desenvolvimento profissional pode explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como condições que facilitem a aprendizagem dos professores.

### **Os Paradigmas do Conhecimento e a Ação Pedagógica**

A expressão "paradigma" é compreendida aqui num sentido maior, que qualifica as referências e condicionantes, adotados pela sociedade que não passaram por uma reflexão crítica perpassam toda uma época histórica. O conhecimento se articula intimamente com as percepções do papel e finalidades dos processos educativos. Ele se articula com o grande tema da filosofia: a racionalidade.

A educação busca ser expressão do estágio de desenvolvimento da razão do homem no que no tocante a relação que ele estabelece com a natureza, com as pessoas com quem convive e consigo mesmo. Dessa forma a educação torna-se sempre uma expressão (racional) do entendimento que determinada sociedade tem em relação ao que constitui propriamente o "humano". Com base nessa referência podemos afirmar que a finalidade da educação é humanizar. Para isso, depende da escolha da forma de operacionalização da racionalidade, ou seja, dos caminhos e processos contemplados para chegar ao conhecimento.

Jürgen Habermas, em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa*, traz o conceito de racionalidade como o conceito principal do qual se origina toda a sua teoria. Para o filósofo, racionalidade é a maneira como adquiri-



mos e usamos o conhecimento. Ele a classifica em dois tipos: a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa. Na racionalidade cognitivo-instrumental, empregamos o conhecimento de forma monológica e estrategicamente. Na racionalidade comunicativa, fazemos uso do conhecimento de maneira dialógica, visando o entendimento. Essa forma de racionalidade vem aos poucos se impondo em nossa era contemporânea a ponto de já se falar que estamos sociedade da informação e comunicação, ou seja, há uma mudança rumo ao "paradigma comunicativo".

Da racionalidade cognitivo-instrumental deriva o que Habermas chama de ação estratégica, e da racionalidade comunicativa resulta a ação comunicativa. Na ação estratégica, o ator procura realizar intenções próprias. Visa a dominação tanto dos participantes do ato de fala quanto da natureza, para fins instrumentais. Na ação comunicativa, os participantes da comunicação buscam alcançar um entendimento sobre uma situação. Esta exige interação e é, sobretudo, um mecanismo para coordenar ações. Visa o entendimento, o acordo obtido através de definições de situações que admitem consenso. Interessa-se por organizar as relações dos homens entre si, de modo a regulamentar os processos de vida social por meio de normas que, uma vez aceitas, passam a ser institucionalizadas, devido à sua força legal, não podem mais ser desrespeitadas.

### **Paulo Freire e Habermas: Dois Teóricos Duas Teorias que se Complementam**

Ao posicionarmos Paulo Freire e Jürgen Habermas lado a lado, e analisarmos com atenção as suas origens, trajetórias de vida e formação acadêmica, parece estranho num primeiro momento qualquer ponto de aproximação e mais distante ainda se torna buscarmos uma complementaridade em termos de análise teórica. Mas se relacionarmos ambos com os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e estudos realizados sobre a Pedagogia Crítica, verificamos que suas teorias constituem-se como duas referências fundamentais, embora distantes em muitos aspectos. Habermas se apresenta como um teórico radicado na

Teoria Crítica, e Paulo Freire, com base na mesma teoria, torna-se um representante da Pedagogia Crítica.

Ao estudarmos as obras de Paulo Freire, verificamos que ele possui uma postura ideológica e prática que exprime a possibilidade de intervenção, à luz de um pensamento reflexivo e crítico, cujo objetivo maior é postular por uma educação libertadora e emancipatória do ser humano nas suas dimensões pessoal e social.

Por outro lado, num outro contexto, temos Habermas, cujas contribuições teóricas são hoje internacionalmente reconhecidas, que defende que a filosofia deve agir a serviço das ciências sociais e humanas, sendo a sua obra *Teoria da Ação Comunicativa* uma referência teórica fundamental para designar um novo significado a algumas práticas pedagógicas já existentes. Ele propõe novas formas de ver e interagir no contexto educativo, isto é, nos diversos níveis de interações, por exemplo: professor e aluno, gestores e professores, professores e familiares, gestores e comunidade.

Morrow e Torres (1998) publicaram um artigo sobre a aproximação entre Freire e Habermas, e consideram que:

[...] os trabalhos seminais de Habermas e Freire não são apenas verdadeiramente complementares, mas oferecem também novas e frutuosas direções para a educação comparada. Aos "educadores comparados" de todos os domínios- investigadores, professores, planeadores, administradores, funcionários públicos, consultores – compete explorar a complexidade dos contributos de Habermas e Freire, procurando compreender a complexidade da reforma educativa a partir das formulações da pedagogia crítica, que afirma a responsabilidade social face à dominação e às trocas sociais desiguais. Das páginas escritas por Freire e Habermas devemos aprender, pelo menos, que a necessidade de acções oportunas, rentáveis e eticamente correctas no domínio da educação não pode ser satisfeita com raciocínios simplistas (MORROW e TORRES, 1998, p. 152-153)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Os Quadros foram adaptados do livro *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*, organizado por Luiza Cortesão (2001).



- Ambos autores se baseiam na filosofia e na teoria social continental (européia) para a exploração dos problemas mais cruciais dos nossos tempos.
- Desenvolveram linguagens esotéricas e conceitos teóricos marcantes no quadro internacional das ciências sociais, por exemplo: a *esfera pública e democrática* e a situação de discurso ideal de Habermas, e a *educação para a libertação* e a *conscientização* de Paulo Freire.
- Representam posicionamentos de resistência à racionalização instrumental da educação como pretexto de otimização do desenvolvimento econômico, isto é, ao se referirem à substituição da formação cultural e equidade social por estratégias orientadas para resolução das exigências econômicas.
- Valorizam os pressupostos do construtivismo social, partilham de reservas no que diz respeito ao abandono completo de toda e qualquer assunção relativa à natureza da natureza humana.
- Os pensamentos de ambos prestam uma atenção especial às crises de suas sociedade de origem, respectivamente o Brasil e a Alemanha.

## Quadro 2 - Síntese de complementaridade no trabalho de Freire e Habermas

Morrow e Torres (1998) afirmam que, apesar das diferenças de personalidade, origens biográficas e áreas de formação, Habermas e Freire partilham preocupações e conceitos de base. Apresento a seguir um resumo em dois quadros contendo no primeiro os pontos de complementaridade, e no segundo os pontos que retratam as diferentes realidades, e no segundo, entre Freire e Habermas, seus pensamentos e suas práticas.

Paulo Freire	Habermas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogo nascido no Brasil em 1921 e mais tarde forçado a um longo exílio, é talvez a figura de maior fama internacional do período do pós-guerra no campo da educação de adultos. Por este motivo, o seu trabalho é co-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nascido na Alemanha em 1929, é freqüentemente apresentado como o mais influente filósofo e teórico social alemão do pós-guerra. É geralmente considerado o mais importante representante da "Teoria Crítica", termo que refe-</li> </ul>

## Quadro 3 - Síntese de Diferenças no trabalho e na trajetória de Paulo Freire e Habermas<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Os Quadros foram adaptados do livro *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*, organizado por Luiza Cortesão (2001).

nhecido, sobretudo nos círculos educativos, sendo Freire considerado um perito em estratégias de alfabetização no terceiro mundo.

- As origens do pensamento de Freire têm como eixo uma análise do processo de modernização da sociedade, levando-o a uma dedicação maior à alfabetização de adultos, devido as carências essenciais de um país subdesenvolvido, como o que viveu.
- Enquanto tradicional pensador retórico latino-americano apresenta uma profundidade e um rigor filosófico que nem sempre são visíveis nas suas formulações de pedagogia direcionada para professores.

re à teoria social crítica com origem na Escola de Frankfurt, na Alemanha dos anos 20.

- As preocupações iniciais de Habermas foram com a integração da Alemanha Ocidental pós-fascista na Comunidade Européia. Numa sociedade avançada, a atenção de Habermas centrou-se sobre as questões da crítica aos resíduos da ideologia nacional socialista, a democratização da universidade e a melhoria do acesso à educação.
- Enquanto filósofo alemão esotérico, é um pensador muito mais apaixonado e fundamentado do que sugerem muitos dos comentários que lhe são feitos.

Existem muitos outros pontos de aproximação e de trajetória de vida entre Paulo Freire e Habermas, que foram estudados por Morrow e Torres (1998). Descrevemos alguns pontos que consideramos relevantes para conhecermos um pouco da obra e biografia de cada um. O que visamos, neste estudo, é destacar os trabalhos desenvolvidos por ambos, no sentido de fundamentar que da mesma maneira que há essa aproximação com Paulo Freire, existe também uma contextualização da Teoria Habermasina no campo da educação, em especial da didática, que ainda é pouco valorizada e divulgada nas instituições responsáveis pela formação de professores.

### Considerações Finais

No Brasil, a educação ainda não é vista como prioridade. Infelizmente não temos projetos políticos pedagógicos suficientes para reverter o quadro atual. No entanto, os discursos em prol de uma educação para todos visando uma sociedade mais justa e igualitária não se concretizam nas ações. A escola que ora se apresenta reproduz a divisão de classes sociais e reforça os valores impostos pela classe



dominante. Como conseqüência, temos práticas pedagógicas voltadas para o incentivo ao individualismo, à exclusão e à competitividade.

Faz-se necessário desenvolvermos ações que visem conscientizar cada vez mais a sociedade, mais especificamente aos profissionais da área educacional, na busca de incentivar mais ações para uma maior socialização e participação dos sujeitos, voltada ao entendimento (consenso).

Em face a esse quadro, Habermas nos fornece uma teoria que fundamenta novas formas de ação (ação comunicativa, por exemplo), podendo contribuir para construirmos uma nova e democrática estrutura nos atuais sistemas de ensino, buscando basicamente uma conciliação entre os dois mundos: o mundo do sistema e o mundo da vida, onde a teoria e a prática estariam interligadas através de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os atores envolvidos visando à nova racionalidade. Concluimos com o pensamento de Habermas que nos aponta as perspectivas para a educação:

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993, p.105).

### Referências Bibliográficas

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. A administração política da instituição escolar na perspectiva do agir comunicativo de J. Habermas. *RBAE*, Brasília, v.10, n. 2, jan./jun.,1994.

\_\_\_\_\_. Filosofia uma demanda da educação. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 27. n. 2, 2002. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/ce/revista/autores\\_rev.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/autores_rev.htm)> Acesso em: 10 de julho de 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim tia não*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. e ROUANET, Sergio Paulo. *Habermas – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1980.

GARCIA, Carlos M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Porto – Portugal, 1995.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Tomo I, Racionalidad de la acción e racionalización social, Madrid, Taurus, 1988.

\_\_\_\_\_. *Técnica e ciência como “ideologia”*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

LOIOLA, Francisco A. *Le travaux sur l'éducation et la formation des adultes et ses implications dans le domaine de la formation de professeurs universitaires*. 2000. (Mimeo).

MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela et al. *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Porto: Asa, 2001.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MORROW, R.L. e TORRES, C. A. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.10, p. 123 –155. 1998.

NÓVOA, Antônio. “Os professores: em busca de uma autonomia perdida?”. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1991.



# A UNIVERSIDADE E SEUS SABERES: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI NO CONTEXTO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO

## Introdução

Este artigo versa sobre a universidade, trazendo uma reflexão sobre seus atores e seus saberes diante das transformações pelas quais passam a educação e a sociedade neste século XXI. Em princípio, faz um breve retrospecto sobre a universidade, em nível mundial, para olhar mais especificamente a estrutura de criação da universidade brasileira, cujos determinantes estruturais e conjunturais são brevemente localizados para se compreender sua relação com a sociedade e, ao mesmo tempo, com o mercado de trabalho. Em seguida aborda, sucintamente, o tecido da década de 90 em que é contextualizado a reforma do Estado e, por extensão, a Reforma educacional em que se insere a educação superior e a idéia de universidade. Consecutivamente, reporta-se à conjuntura atual em que é pensada a própria reforma universitária a ser concretizada pela Lei Orgânica da Educação Superior. Neste aspecto, discute os eixos centrais da referida reforma e alerta para os riscos de se mercantilizar a educação superior. Tais idéias estão condensadas no Tópico I, intitulado como "A universidade brasileira e sua condição atual: breves apontamentos". No Tópico II aborda sobre a "Formação de professores na universidade no contexto da epistemologia da prática docente" diante da conjuntura das reformas, sugerindo não a reinvenção da universidade, mas sua adaptação às exigências da globalidade, em que a explosão epistemológica força uma reflexão sobre a *epistemologia da prática profissional* dos docentes no interior desta instituição. Com base nesta lógica passa a discorrer sobre a formação do professor no circuito universitário, refletindo sobre os saberes docentes, sua natureza e seu desenvolvimento. Além disso, aponta a relevância de se tomar como ponto central a epistemologia da prática docente para se compreender as práticas efetivadas na universidade e a relação que estas estabelecem com a

sociedade e o mercado de trabalho ou o sistema econômico, sob o enfoque da emancipação individual, no seu exercício de inclusão social. Para finalizar retoma alguns pontos da reforma universitária, advertindo para o risco que as propostas do governo significam para a sociedade, na medida em que conceitua a universidade como organização social. Neste sentido, estabelece uma relação entre a formação de professores no contexto da epistemologia da prática, alertando para que a essência da universidade, enquanto catalisadora do saber cultural, seja integrante de sua função formadora.

### **A Universidade Brasileira e sua Condição Atual: Breves Apontamentos**

Desde o seu surgimento, na Idade Média, a universidade responde às perspectivas da sociedade na medida em que tem como papel a distribuição/conservação do capital cultural. Se sua origem se fundamentou na unificação da cultura ocidental em torno da sociedade civil e eclesiástica<sup>1</sup>, seus objetivos, com o tempo, variaram conforme a civilização em torno da qual se circunscrevia. Se sua missão primeira foi formar profissionais para o exercício de uma função, como é o caso da universidade napoleônica na França ou perpetuar o saber como em Oxford, é na Alemanha, ainda no século XIX, que as idéias de Wilhelm von Humboldt e Jaspers (DREZE e DEBELLE, 1983) incorporam a pesquisa como missão incondicional da universidade. Embora moldada por padrões liberais e elitistas, a universidade alemã inaugura o que se esperaria de uma universidade contemporânea: *formular a ciência a ser ensinada*.

Com efeito, é esse o papel que a universidade norte-americana avoca para si desde o final do século XIX diante da expansão do capitalismo, da revolução industrial, da necessidade de indexar tecnologia, pesquisa, educação, técnica e ciência. Aliás, sendo a ciência, em si mesma, considerada fator de produção, a universidade norte-americana surge para atender às exigências científicas da industrialização (MARCHETTI, 1980).

<sup>1</sup> A partir de 1215 surge em Paris, a universidade como instituição organizada com o predomínio da Teleogia (MARCHETTI, 1980).



No que se refere à universidade da América latina, segundo Fernandes (1976), convém salientar que esta, já datada do início do século XX, sofreu não somente influência francesa, mas também impacto dos EUA. Isso significa que, embora sua base seja dada pelo modelo napoleônico-profissionalizante, intelectual, pragmático e uniforme, busque, ao mesmo tempo, a associação entre pesquisa e o ensino, ambos a serviço do progresso, da ciência e das forças sociais de produção pela inovação tecnológica.

Na composição latina a universidade brasileira foi a Universidade de Coimbra, responsável pela formação superior no Brasil. À época existiam aqui apenas escolas superiores e faculdades, cujas aulas inaugurais ocorreram a partir de 1808, com a chegada da família real. Jocosamente, a primeira universidade no Brasil e a última na América Latina, vem surgir no início do século XX, em 1920, criada pelo presidente Epitácio Pessoa, por ocasião da vinda do Rei Leopoldo da Bélgica<sup>2</sup>, em 1922. O objetivo, senão político, foi expresso pelo desprezo da elite brasileira para com a universidade do Rio de Janeiro (a primeira do Brasil), depois desta ter cumprido seu papel político. Somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, é que, de fato, se concretiza o sonho de uma universidade brasileira, que mais tarde se transforma no maior centro de pesquisa do Brasil. Outras universidades foram criadas nas diferentes capitais. Porém, é em 1961, que se funda uma universidade, cuja estrutura, não mais constituída por uma aglomeração de faculdades, como as anteriores, já nasce integrada, flexível e moderna, seguindo o modelo norte-americano. É a Universidade de Brasília, cujo "objetivo era o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais, ligadas ao projeto desenvolvimentista" (SOARES, 2001, p.38).

Entretanto, o golpe militar de 64 interrompe este projeto de universidade. As atitudes governamentais autoritárias cuidaram para silenciar as vozes dos que lutavam pela democratização da educação superior. Aos professores foi pro-

---

<sup>2</sup> Ocasião em lhe foi concedida outorga do título de *Doctor Honoris Causa*, o que somente poderia ser realizado por uma universidade, a qual foi criada em 1920 no Rio de Janeiro – a Universidade do Brasil. (SOARES et al, 2002)

videnciado o afastamento de suas funções, fosse pelo exílio, demissão ou aposentadoria. Aos alunos rebeldes foi decretado a captura e outros serviços que viessem a coibir subversões no interior das instituições universitárias. Estas práticas avassaladoras forçam, ao mesmo tempo, a fundação de um novo projeto, agora sob a égide da ditadura que a Lei 5540/68 vem consolidar. A reforma do ensino superior, destitui a cátedra, cria departamentos, sistemas de créditos, cursos de curta duração, vestibular classificatório, o ciclo básico, dedicação exclusiva para professores, valoriza suas titulações e produções científicas e com isso institucionaliza a pós-graduação. Além disso, prevê a associação do ensino, da extensão e da pesquisa, porém, a reforma, na acepção de Santos (2004), muito embora houvesse agregado ensino e pesquisa, submetia o sistema universitário ao econômico, esquecendo-se dos ideais de universidade crítica e criadora. Efetivamente, como atesta a UNESCO (2003) esta reforma fora orquestrada pelo financiamento americano sob o patrocínio da ditadura, fazendo com a moderna universidade brasileira tivesse como filiação o regime militar e a tecnocracia norte-americana. Sob esta proteção, segundo Soares (2001), dos anos 68 a meados de 80, a universidade brasileira expande-se qualitativa e quantitativamente, avolumando-se também sob o enfoque do setor privado nas regiões de maior demanda. Legalmente, em 1988, com a promulgação da Constituição, foram-lhe reafirmadas as funções de ensino, pesquisa e extensão, como também previsão de sua autonomia, cujo conceito tem gerado discussões adversas. Aliás, o conceito de autonomia está estritamente vinculado ao conceito de universidade e, logicamente, às ideologias e aos paradigmas que o determinam.

Sob esta ótica, se considerarmos a universidade como “uma instituição social, isto é uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições”, segundo Chauí (2003, p. 05), a autonomia estará pautada no saber. Como retrata a própria autora, este é perfil da universidade moderna: a autonomia do saber em face da Religião e do Estado.

Tal conceito, entretanto, tem sido reinterpretado na última década. A partir dos anos 90, um novo cenário sociopolítico e econômico possibilitou não somente



redemocratização política, a retomada da liberdade, mas impulsionou a participação do país na internacionalização do mercado, aderindo caudatariamente ao processo de globalização e ao neoliberalismo global. Medidas precisariam ser tomadas para colocar o Brasil rumo ao dito primeiro mundo. Fossem relativas ao ajuste fiscal, às privatizações, a redefinição de sistemas de seguridade social ou ao mercado de trabalho. Enfim, seria necessário modernizar o Estado, para garantir sua eficiência no processo de liberalização econômica<sup>3</sup>.

É esta configuração de fatores que alicerça as reformas iniciadas por Collor, continuadas por Fernando Henrique Cardoso e atualmente em processo de consolidação no governo Lula. Em nome da modernização, como atesta a literatura consultada, estas reformas restringem cada vez mais o espaço público, transformando o ideal de um Estado de bem-estar para o Estado Gestor. Com efeito, o modelo gerencialista propõe alterar instituições sociais como as universidades, os museus, os hospitais em serviços não exclusivos do Estado numa espécie de entidade não estatal, isto é, em

[...] organizações sociais, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o poder executivo e contém com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (BRESSER PEREIRA, *apud* SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, p, 32).

Sob esta ótica, a educação, a saúde, a cultura, deixam de ser pensados como direitos, passando a ser tratados como serviços. E, a universidade, nosso foco de interesse, que desde a Revolução Francesa se conceitua como instituição republicana, pública e laica, responsável pela democratização do saber e, portanto, um direito constitucional dos cidadãos, passa a ser conceituada como uma organização social; como um serviço que pode ser total ou parcial-

---

<sup>3</sup> Uma eficiência ditada pelos padrões dos organismos multinacionais como o BIRD, o Banco Interamericano e o FMI, aos países periféricos, adequada ao eixo das concepções de desenvolvimento/crescimento, cuja ideologia atende aos interesses do tesouro americano (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001).

mente privatizado. Neste enfoque, sua autonomia é financeira; situa-se no lócus externo; em espaços que deve ocorrer na condição de prestadora de serviços, à mercê das determinações do capital.

Esta universidade que se fez legítima em relação ao Estado e a Religião, que se fez autônoma pelo saber crítico e pelo seu caráter social, hoje se vê diante a ameaça de se tornar uma organização social, cujo funcionamento estará atrelado a um contrato de gestão a ser estabelecido à *anteriori*. É esse o sentido das políticas econômicas brasileiras que impulsionam as políticas educacionais, tendo estas como diretriz principal dar uma suposta autonomia às universidades. No entanto, visam ou culminam na mercantilização da educação. E, privatizada, a universidade fica impedida de contribuir para o desenvolvimento de valores humanistas e culturais porque, provavelmente, estará a serviço do capital, da sociedade do conhecimento<sup>4</sup>. Ora, se os valores humanísticos constituem-se em princípios que a universidade pública no Brasil tem sedimentado suas ações, a nova ordem não os garantiriam, na medida em que as ações da universidade estão pautadas na competitividade do mercado, assim como suas pesquisas ficam delineadas pelo interesse do que o capital determina. O seu saber, portanto, submete-se à égide da lógica da acumulação dos bens e dos meios de produção.

De fato, atualmente no debate público observa-se uma tese que vem sendo discutida e criticada amplamente por setores representativos da sociedade brasileira na qual a educação é vista como mercadoria. Transformada em mercadoria, a educação deixará de contribuir para o desenvolvimento de valores humanistas e culturais, princípios que sempre pautaram a atuação das universidades na modernidade. É neste sentido que Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 272) consideram que as novas faces da educação superior no Brasil não parecem estar fadadas a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social. Paradoxalmente a isso, "tendem a aprofundar a apartação social entre a minoria in-

<sup>4</sup> Chauí (op. cit) refere-se à sociedade do conhecimento por usar as informações de modo rápido e intensivo, seguido a lógica do capital, sobretudo o financeiro.



cluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade da informação e do conhecimento.”

Entretanto, o discurso oficial veiculado pela mídia ataca exatamente a exclusão social como ponto de referência para as discussões em torno da reforma universitária. Uma reforma, diga-se de passagem, conturbada pelo confronto entre a ideologia do governo e a ideologia da comunidade acadêmica, incluindo-se aí as diferentes associações de reitores, docentes de ensino superior e de alunos, entre outras. Em linhas gerais, esta reforma orienta-se em torno de alguns eixos: o acesso ao ensino superior, ou melhor, sua democratização; a autonomia; a ampliação de vagas para professores e técnicos; a avaliação; a ampliação de vagas para negros e alunos procedentes das escolas públicas. Estes eixos concentram polêmicas em torno do financiamento da educação, da concessão de bolsas e parceira com as universidades privadas que estão vivendo o seu colapso. Tais polêmicas, há muito presentes na história da educação brasileira, vêm reforçar o antigo debate entre o caráter do público e do privado de suas universidades no que se refere, especificamente, ao financiamento. Sem embargo, o financiamento das instituições privadas é um fato, que agora está legitimado em forma de percentuais de vagas. Algumas propostas têm sido discutidas para consolidar este objetivo, por meio do Programa Universidade para Todos. Por exemplo, o governo já oferece incentivo fiscal às universidades que reservarem até um quinto de suas vagas para alunos de baixa renda. Ironicamente, parece ao governo atual ser mais fácil e o seu custo inferior, envolver as universidades particulares, do que criar novos espaços em universidades públicas para acolher estudantes alijados do sistema social. Estas discussões, têm tido repercussões em nível mundial. O jornal britânico “Financial Times”, por exemplo, na edição 23 de março de 2004, destaca o plano do presidente Luiz Inácio Lula da Silva de criar 100 mil vagas para alunos pobres em universidades particulares do Brasil definindo-o como uma medida “radical”. A reportagem conclui sinalizando que os críticos de Lula acreditam que tal política mina os esforços de investimento em educação pública, cuja reivindicação tem caracterizado o embate entre governo e o movimento dos docentes das universidades públicas. Com efeito, segundo estudos do próprio MEC

(apud, FONTANA, 2004), o governo aplica R\$ 829 milhões para os IFES, recursos com os quais, a mesma autora, acredita ser possível abrir 520 mil novas vagas nas universidades federais. Somados aos 1,7 bilhões de subsídio direcionado ao ensino privado, seria possível criar mais de um milhão de vagas nas universidades públicas. Mas, porque isso não ocorre?

Algumas respostas podem ser apontadas pela literatura crítica<sup>5</sup> que, refletindo sobre a temática nas duas últimas décadas, encontram a presença de organismos multilaterais entre eles, o BIRD e o Banco Mundial, cuja função reguladores enquanto da economia mundial, e manter as políticas neoliberais. Tais políticas<sup>6</sup> homogeneiza os países subdesenvolvidos, ditando-lhe regras que, ideologicamente, funcionam como preventivas de uma crise financeira mundial. Os efeitos de tais regras, conhecidamente, são a transferência de recursos para o exterior e a invasão do público pelo privado (FONSECA, 2001; SILVA JÚNIOR e op. cit, 2001). É neste sentido que a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço do mercado. Como serviço, desobriga o Estado do seu financiamento, privatizando-a. Este parece ser o horizonte da possibilidade aberta para a educação superior do Brasil do ponto de vista governamental. Entretanto, esta expectativa frustra a concepção idealizada pela comunidade acadêmica de universidade como uma instituição social, cujas normas e valores têm referências na sociedade. Sob esta acepção constitui-se por uma prática reflexiva, inspirada numa racionalidade prática<sup>7</sup> que é sobreposta à visão humanista de um propósi-

<sup>5</sup>Uma outra resposta pode ser deduzida do cotidiano, se considerarmos que há uma pressão sobre a ampliação do financiamento por parte das instituições de ensino superior privadas, sendo estas consideravelmente representadas no congresso. Representatividade decorrida pelo fato de que as faculdades particulares têm como proprietários representantes da elite da sociedade política, como, por exemplo, deputados federais e senadores. Este fato pode ser verificado na realidade piauiense.

<sup>6</sup> É importante destacar esta ideologia, somente é acessível através dos documentos internos de tais organismos. O discurso divulgado pauta-se na equidade social, em que o Estado “deve dar a cada um o que lhe é devido”, no que se refere à educação “todo o ser humano deve receber um mínimo de educação básica à medida que os recursos financeiro e as prioridades do desenvolvimento exijam” (FONSECA, 2001, p. 18)

<sup>7</sup> Paradoxalmente, uma organização social busca um fim em particular, ou de um grupo, sua característica é empresarial, a prática é racionalidade técnica.



to de alcançar uma universalidade de justiça. Enquanto instituição social manterá uma relação estreita com mercado ou o sistema econômico e uma relação mais direta com o sistema sociocultural através do seu papel tridimensional da pesquisa, do ensino e da extensão. Estas tarefas básicas que lhe são incumbidas, legal e socialmente, não podem se dissociar, uma vez que a universidade deve se organizar para favorecer o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, elegendo o saber como forma democrática do poder, e não como excludente.

Entretanto, diante do que esta sendo posto pelo paradigma atual de sociedade do conhecimento em oposição à sociedade da informação, urge um repensar sobre a energia vital universidade que, é a formação ou a construção de saberes. Na acepção de Chauí (2003), esta função se vê abandonada, tendenciosamente, em virtude do capital financeiro e da necessidade de atender às demandas de um mercado de trabalho. Daí porque, novamente, nos colocamos diante de antigo impasse: ou idealizamos a universidade, como

[...] mera consumidora e repetidora de informações importadas para profissionalizar [...] ou a construímos como um *lócus* privilegiado onde se cultive a reflexão crítica sobre a realidade e se criem conhecimentos de bases científicas (LUCKESI et al, 2003, p, 30).

Tomando a segunda opção como condição *sine qua non* para revitalizar a essência formadora da universidade, nos empenharemos, no tópico seguinte, em delinear um breve debate teórico sobre sua prática atual de formação, utilizando as lentes da epistemologia da prática docente.

### **A Formação de Professores na Universidade no Contexto da Epistemologia da Prática Docente**

Para debatermos sobre formação docente na universidade, utilizaremos como suporte a profissão docente, uma vez que o professor, enquanto sujeito social, está alocado numa posição de proporcionar a disseminação da cultura e da ciência em todos os níveis. Por este motivo o modelo de formação de professores atestado pelas políticas educacio-

nais tem sido historicamente atrelado ao modelo de sócio-político e econômico do país. Com efeito, até a década de 70, em virtude do acelerado desenvolvimento industrial, este modelo estava voltado para o produto do processo de ensino e aprendizagem (o capital humano). A educação deveria atender a demanda da sociedade industrializada, preparando mão-de-obra qualificada. A ênfase na técnica instrumentalizaria o professor para o exercício de seu ofício. O *fazer* assumia posição privilegiada sobrepondo à racionalidade e a reflexão o aspecto prático da formação do professor e, com isso, calando o seu aspecto político.

A partir dos anos 80 as mudanças vertiginosas, em todos os setores da sociedade, provocadas pela globalização juntamente com as novas tecnologias, solicitavam reformas educacionais. Tais reformas, em nível global, têm na sua preocupação central a formação de professores. Tanto é, que o conceito de professor como ator, profissional e competente tem servido de base para as reformas educacionais de 1996, inclusive, no caso brasileiro. Torres (apud VIEIRA, 2002, p. 18), atesta que

[...] em toda a América Latina os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção.

Efetivamente, o tripé legislativo do final da década de 90 composto pela EC nº 14, a LDBEN nº 9394/96 e lei nº 9424/96 que cria o FUNDEF é que vai dar suporte as reformas educativas. Reformas que se ajustam, evidentemente, ao modelo neoliberal e às transformações contemporâneas da sociedade. Por exemplo, na legislação vigente (Resolução de 18/02/2002), o elemento predominante para o preparo profissional do futuro docente é a noção de competência. Tais competências incluem conhecimentos que se caracterizam desde aqueles de cultura geral e profissional até os advindos da prática. Prática esta que articulada à teoria deve permear todo o processo de formação, desde o seu princípio. De fato, do total de 2800 hs – carga horária dos cursos de formação de professores, apenas 1800 delas estão dedicadas à formação intelectual e cultural (resolução de 19/02/2002). O restante distribuiu-se em 400hs para o



estágio curricular, sendo este iniciado na segunda metade do curso; 400 hs para a prática interposta no decorrer do curso e 200hs para as atividades acadêmico-científica e cultural. É importante destacar que ainda hoje (três anos depois da Resolução editada), algumas universidade ainda não realizaram esta reforma curricular, cujo modelo de formação está centrado na concepção nuclear de competência. Concepção que, segundo Scheib (2002, p. 53) vincula-se à produtividade e ao pragmatismo, nos quais educação se confunde com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Nesta mesma direção está a crítica de Pimenta (2002), referindo-se ao discurso político da competência como roupagem nova do tecnicismo e do positivismo (controle/avaliação). Isso talvez se explique porque novamente a educação, pelas mãos do professor, é chamada para responder às demandas das transformações sociais. Não para formar o cidadão capaz de pensar e propor mudanças também de ordem social. Mas, tão somente, para operar na resolução de problemas operacionais no âmbito do trabalho, o que caracteriza a autonomia técnica.

Entretanto, o projeto de sociedade contemporâneo já não comporta formar indivíduos segundo uma concepção positivista de ciência, mas na perspectiva holística, o que implica para a educação uma readaptação do currículo, onde a escola possa cumprir o seu papel de contra-hegemonia, em prol da emancipação do indivíduo e de sua inclusão social. A gestão deste processo, contudo, só pode ser confiada a um profissional de ensino cujos saberes constituem a referência epistemológica que dá sustentação ao seu trabalho de ensinar e aprender. Neste sentido, Loiola e Therrien [s.d], fundamentando-se em estudos e observações<sup>8</sup> da gestão pedagógica no chão da sala de aula, propõem uma abordagem do docente como *um profissional do saber*, identificando a relação tríplice do saber na base da prática docente, qual seja:

---

<sup>8</sup> Não foram mencionados o tipo, nem a autoria destes estudos, o que nos leva a interpretação de que pertence aos autores.

1. Os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, de natureza variada, mas que se relaciona à historicidade do sujeito. São saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos e de experiência ou práticos (este só construído na experiência de sala de aula).
2. Estes saberes são transformados pedagogicamente no contexto do processo de ensino-aprendizagem em função das situações de interação e mediante a necessidade de transformação da matéria em expressão compreensível, são nessas situações que o sujeito percebe a necessidade de se articular, de produzir novas formas de alcançar objetivos, de adequar seu repertório de saberes, retraduzindo-os, construindo-os conforme suas interpretações. É, portanto, um sujeito hermenêutico, reflexivo, produtor de saberes. Nesta acepção, para os autores o conceito de *competência profissional* pode ser entendido sob duas dimensões: gestão de sala de aula (*pedagógica*)<sup>9</sup> e a gestão da matéria (*didática*).
3. Estes saberes são mediados pela ética da emancipação humana e profissional em virtude da intencionalidade; de possibilitar a compreensão de saberes referentes ao processo de ensino-aprendizagem; da necessidade de tomar decisões. Isso quer dizer que a racionalidade da prática educativa não pode subtrair os valores, as atitudes e as visões do agente que interpõe os saberes de experiência. Daí porque comporta a dimensão ética e moral que também entremeia a relativa autonomia do professor e norteia suas intervenções<sup>10</sup>.

Esta abordagem que privilegia o professor como sujeito epistêmico e a epistemologia da prática docente como matrizes do processo de formação docente na universidade

---

<sup>9</sup> Na nossa compreensão este conceito vai mais além, envolvendo outra dimensão que é indispensável nas práticas sociais: a dimensão humana.

<sup>10</sup> Que podem estar a serviço do aluno ou do próprio professor, ou da ideologia dominante; é oculta da perspectiva normativa; visível somente na prática.



tem ganhado adeptos. De fato, a prática formadora neste contexto, além de subsidiar a resolução de problemas na escola, vai estabelecer reações estreitas entre o projeto da sociedade o projeto educativo. Vale salientar que estes problemas poderão ser relativamente vivenciados no processo de formação através da prática. Não uma prática fundamentada apenas na aplicação de métodos e técnicas. Muito embora não se deva negligenciar o papel das novas tecnologias. Este modelo da racionalidade precisa ser superado por uma outra racionalidade, a reflexiva, que necessariamente é construída na consolidação de saberes individuais (SCHÖN, 2000). Isso significa que a epistemologia da prática em que são formados os futuros professores focalize esta relação centralizando a aprendizagem situada. Neste enfoque, a cognição não pode ser reduzida a um mero momento instrumental (MARTINS, 2000), pois, na verdade é a aprendizagem situada que fomenta a (re) construção de saberes profissionais, pedagógicos e disciplinares. Mediante a aprendizagem situada, quando se analisa as relações e interações entre teoria e prática, há um termo que Kant (apud MONTEIRO, 2002) chama de avaliação. É exatamente esta avaliação fundamentada no conjunto de saberes éticos, políticos e técnicos que vai conectar a relação ensino/processo/produto.

Não obstante, em se tratando de uma formação específica na universidade, que é a do professor, as críticas recaem sobre os cursos de licenciatura, cuja função é preparar o profissional para ensinar na educação básica. Por exemplo, Kullo (2000) questiona se os cursos de licenciatura ou as faculdades de educação estão capacitados para formar o educador de modo geral, ou dar as bases para a formação integral de um professor de ensino fundamental. Qualquer que seja a hipótese verificada revela a magnitude dos cursos de licenciatura e com ela a seriedade do problema que é formar professor para o ensino básico. Pesquisas efetuadas sobre esta temática têm mostrado isso. Gatti, Exposito e Silva (1998), por exemplo, estudando o perfil dos professores de primeiro grau efetuado em Minas Gerais, São Paulo e Maranhão, encontrou aspectos deficientes da formação sentida pelos docentes, como: relação teoria-prática, compreensão dos aspectos psicológicos da criança,

elaboração de material didático, preparo para lidar com a relação escola comunidade. Os autores caracterizaram os aspectos problemáticos referentes à formação em dois pólos: a habilidade de adequar conteúdo à realidade vivida pela clientela e a dos avanços do conhecimento e a habilidade do domínio m sala de aula.

De fato, a literatura vem denunciando o despreparo dos recém-professores para assumirem suas funções, o que incorre de uma forma e de outra e, entre outros aspectos, sobre a prática educativa da universidade e projeto de formação docente, emanado pelas políticas educacionais, que, historicamente, tem sido atrelado ao modelo de sócio-político e econômico do país.

Estas considerações já nos dão fundamento para introduzirmos dois questionamentos. O primeiro acerca da adoção do paradigma utilizado pela universidade na formação inicial do professor. Embora seja prematuro fazer uma análise de que este modelo seja clínico, isto é, em que o professor reconstrói sua prática através da reflexão sobre a ação, é importante lembrar que a ação isolada, mesmo tendo como respaldo a reflexão, não faz sentido, se não for considerado o contexto em que ocorrem as práticas os seus efeitos sociais. O segundo é referente à institucionalização da pesquisa colaborativa, antes importa resgatarmos como a legislação se refere ao estágio curricular.

Segundo o Parecer do CNE de 27/02/2002 cada curso deve reservar, no seu final, um período destinado à docência compartilhada, sob a supervisão da instituição formadora e da escola campo de estágio. Neste caso, o estágio curricular, envolveria não somente a ação compartilhada das instituições (universidade e escola), ou a elaboração de um projeto de estágio, mas também, a avaliação deste estágio e, conseqüentemente, a avaliação do futuro professor. Isto significa que o professor formador estará dividindo sua tarefa com outro, colaborativamente. Desta premissa, em outra vertente surge uma questão: quais as implicações deste modelo para a autonomia da profissão do docente das IES ? Não estaria contribuindo para fragilizar, ainda mais, a profissionalização dos docentes do ensino superior?

Esta é apenas uma das interrogações que a formação do professor apresenta na contemporaneidade. Há, ainda,



muitas questões que estão em aberto, e a expectativa daquelas que deverão de surgir ao longo das discussões. No entanto, é relevante estarmos atento para o contexto histórico entre as relações das políticas públicas e educacionais, para que não nos escape a atenção excessiva ao processo educativo para solução de problemas sociais de origem mais profundas. E, neste caso ao professor é fantasiado um papel edificante, moralizador, construtor, seja para a redenção seja para a transformação, ou ainda para a manutenção do *status quo* social. Como se fosse possível, deliberar para um único profissional as adequações para as vicissitudes sociais. Neste aspecto, não podemos deixar de lembrar também que embora ele (o professor) contribua na execução dos resultados supracitados, não será somente pela competência entendida pela legislação que haverá de fazê-lo. No seu *locus* profissional certamente haverá de manipular diversos saberes implícitos, de origens diversas que lançará mão para solucionar impasses no processo de ensinar e aprender. Isto significa que o aporte teórico é tão relevante quando o prático. Neste aspecto, Pimenta (2002) adverte sobre o excesso do praticismo ou da apropriação a-crítica de saberes (conceituais), ou seja, considerar na formação do professor uma dimensão (prática ou teórica) subordinada a outra, como parece ser o caso brasileiro, em que a prática torna-se o centro da formação do professor. Afinal, estamos formando o prático? Voltamos a uma acepção similar à da década de 70 em era silenciada a dimensão política no processo de formação docente? Qual o circuito em que se deve esculpir a formação do professor?

Sem dúvida, estas indagações e incertezas advindas das perturbações do modelo atual de formação do futuro professor, amplia a circunferência de ação da pesquisa sobre a epistemologia da prática, ou os saberes docentes, dentro de um paradigma epistemológico da emancipação humana e os preceitos da ação moral, que ora se faz mister. Mas afinal, o que é epistemologia da prática profissional? É Tardif (2002, p. 255) quem a responde conceituando-a como

[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas.

A idéia de saber explícita pela literatura tem sentido amplo; engloba os conhecimentos, as habilidades, atitudes e competências, que segundo Souza e Therrien (2000), são construídos na prática social e pedagógica do cotidiano do professor, podendo também ser compreendidos como saberes práticos. Perrenoud (2001), ao conceituar os saberes práticos, agregou-os a um conjunto de meios que o professor utiliza para o exercício do seu cotidiano, e que estão permeados de saberes acadêmicos múltiplos, além de saberes culturais e outros. Tais saberes, enfatiza Tardif (2000) são incorporados na experiência coletiva e individual do professor sob a forma de *habitus*<sup>11</sup> e de habilidade de *saber fazer e saber ser*<sup>12</sup>.

É nesta expectativa que a epistemologia da prática docente pode contribuir para analisar os saberes de base do trabalho docente, na tentativa de encontrar suportes para propor um modelo de formação docente que atenda por um lado, as demandas da sociedade; por outro aos ideais de emancipação humana. Contudo, pesquisar a formação de professores no circuito universitário não é tarefa comum; como pondera Sacristán (1998), os próprios professores/pesquisadores não costumam falar sobre sua prática. Porém, não deixa de ser um desafio iminente, como nos alerta Capachuz (2002) ao examinar que, no atual estágio da investigação educacional, está faltando uma revisão no ensino universitário tendo como ponto de partida os problemas concretos do ensino, sentido pelos próprios docentes.

### Um Epílogo...

No decorrer deste artigo vislumbramos a reforma universitária impulsionada pelas políticas econômicas a partir de 90, cujo teor não pode deixar de ser compreendido sem

---

<sup>11</sup> O termo remete à idéia em que foi tratado por Tomás de Aquino e emprestada por Pierre Bourdieu, 1972, 1980, apud Perrenoud (Ibid.), utilizado por Tardif (2002) para caracterizar as disposições adquiridas na prática que o professor mobiliza para enfrentar o seu dia-a-dia na sala de aula.

<sup>12</sup> O que implica num conjunto de habilidades, conhecimentos e competências, isto é, de saberes.



se olhar para os determinantes conjunturais e estruturais. O fator socioeconômico, a pressão dos organismos sociais, entre eles o Bird e o BNDS, vinculados às políticas neoliberais e à globalização pressionam o país a mercantilizar a educação superior. Tais determinantes obrigam as universidades públicas a transformarem-se em organizações sociais, delimitando para o Estado o papel de gerenciador destes organismos. Nesta acepção o conceito de autonomia colocado pela proposta de reforma universitária advinda do poder executivo atual, reduz-se à garimpagem de recursos financeiros, transformando o seu caráter autônomo em heterônomo, e com isso condenando-a a seguir os percalços e exigências do capital financeiro. Observamos também que a polêmica travada em torno desta temática ocorre porque, com ela, é negado o conceito de universidade estabelecido desde a Revolução Francesa. Porém, o seu preceito de autonomia, concebido na perspectiva de gerar e aprofundar conhecimentos numa atmosfera de criticidade e ampla liberdade, se vê ameaçado com o rumo das reformas preconizadas início de século, negando-lhe um atributo que estaria em conformidade com o conceito de universidade enquanto instituição social.

Os efeitos destas reformas são danosos, uma vez que corroboram a exclusão social, ficando os princípios da democracia e da igualdade subjugados mais uma vez aos interesses de uma minoria detentora da riqueza nacional. Princípio que desde os ideais dos pioneiros da educação, do movimento da Escola Nova nunca conseguiram ser realmente implementados. Entretanto, não podem deixar de ser aspirados por aqueles que acreditam na educação como instrumento de transformação social. Certamente esta utopia requer a instalação de um paradigma novo, que tenha o sujeito como indivíduo crítico, reflexivo; que valorize a racionalidade prática; que idealize a universidade como instituição aberta, democrática, laica. Nas palavras de Casanova (apud TRINDADE, 2003), uma universidade que combine educação democrática com rigor científico, que se preocupe com a emancipação do ser humano, que tenha um padrão de qualidade baseado na construção de competências, sendo esta condicionada ao desenvolvimento do saber de experiência, fundado numa prática ética e dialógica.

Uma universidade que tenha uma identidade institucional e opere com as particularidades da sua comunidade. Isso não implica ser necessário a reinvenção da universidade, mas sua adaptação às exigências da globalidade, em que a explosão epistemológica força uma reflexão sobre a *epistemologia da prática profissional* no seu interior.

Daí decorre a relevância dos estudos sobre a epistemologia da prática profissional dos atores envolvidos na prática da universidade para se pensar na formação dos profissionais para o mercado de trabalho, tendo em vista a centralidade do saber na sociedade, como capital cultural. Dentre estes profissionais ressaltamos o professor, um metaformador, sujeito epistêmico, cujos princípios de formação estão atualmente relacionados à competência do trabalho pedagógico. Igualmente estão vinculados à evolução do saber ensinar na perspectiva da emancipação dos sujeitos aprendizes, por meio da tríplice relação com o saber.

Afinal, pensamos ser este o papel da universidade para o século XXI, isto é, resgatar o lema inserido no seu elemento predominante de constituição – a formação – cuja essência é continuar a fomentar a construção permanente de saberes.

### Referências Bibliográficas

- ARROSA, Susana (Org.). *A educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da Educação Básica de 5ª. a 8ª. série e seus saberes profissionais*. Tese (Doutorado). PUC, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- CAPACHUZ, Antonio. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: MACIEL, S.B.; CHAMLIAN, H. Coharik. *Docência na universidade: professores inovadores na USP*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.188, mar. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortes, 2002.



- DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean. *Concepções da Universidade*. Tradução Francisco de Assis e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- FERNANDES, Fernandes. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. *Circuito Fechado*. São Paulo: Hucitec, 1976, p.145-146.
- FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos e FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- FONTANA, Mariúcha. *Reforma universitária de Lula. Cadernos de Educação do ILEASE*. Maio, 2004.
- GATTI, Bernadete, EXPOSITO, Yara e SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores (as) do 1º Grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et. al (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- GAUTHIER C; TARDIF, M. Professor como ator racional: que racionalidade de saber? Que julgamento? In: PHERRENOUD P. et. al. (Org.) *Formando professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores: novos lócus?* São Paulo: Annablume, 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 13. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2003.
- MARCHETTI, Maria Lujan. *Universidade: produção e compromisso*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza, UFC. 1980.
- PIMENTA, S. G. GHEDIN, E (Org.). *Ser professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a vida atual: Felini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campos, 2003.
- SACRISTAN, José. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHEIB, Leda. "Formação de profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas". In: VEIGA, I. P. Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas-SP: papyrus, 2002.

- SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- SILVA JR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES M.S.A. *A Educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2001.
- SOUSA FILHO, A. *Responsabilidade intelectual e ensino universitário: carta aberta aos que amam a ciência*. Natal-RN: EDFRN, 2000.
- TARDIF, Maurice; GAUTHIER, CLermont. O professor como ator racional: que racionalidade? Que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jacques, LOIOLA, A. F. *Considerações em torno da relação entre autonomia saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. [s.d.]. (Mimeo).
- TRINDADE, H. Por que e como reformar a universidade: mitos e realidades. In: A UNIVERSIDADE na encruzilhada UNESCO Brasil. *A universidade na encruzilhada: seminário universidade por que e como reformar*. Brasília: MEC, 2003.
- UNESCO Brasil. *A universidade na encruzilhada: seminário universidade por que e como reformar*. Brasília: MEC, 2003.



## UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA REFORMA EDUCATIVA BRASILEIRA

ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA

### Introdução

O presente texto, que resulta basicamente das discussões realizadas, durante os seminários da disciplina Educação Brasileira, do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, busca retratar as reformas do Estado brasileiro na última década e seus sensíveis efeitos na educação. O texto apresenta-se em duas partes. A primeira parte foi dedicada à análise da conjuntura educacional brasileira atual, destacando-se o entrelaçamento do mundo da educação com o mundo da política e da economia. Na Segunda parte, foram envidados esforços no sentido de caracterizar os modelos de prática educativa em voga na atualidade, procurando-se ver seus nexos causais com o sistema.

A reforma do estado brasileiro na década de noventa impôs um duro golpe à Educação Superior brasileira, redundando num processo de desmantelamento e controle das universidades públicas. Na esfera governamental, engendrou-se, organicamente, um conjunto de ações materializadas num pacote de medidas direcionadas para a educação, que passariam, conforme os ditames governamentais, a ter uma função utilitária e pragmática, cujo *modus operandi* atenderia princípios advindos de um sistema de gestão nos moldes mercadológicos. O conteúdo do referido pacote expressa bem essa interpretação, discriminando: diminuição dos recursos, exigência de eficiência e produtividade, aligeiramento da formação, avaliação ordotóxica etc.

A alegação oficial para a implementação das reformas diz respeito à necessária adequação do país à realidade hodierna, uma vez que esta exige profissionais com alto nível de qualificação técnica, capazes de contribuir para que o país faça frente ao intrincado jogo do mercado, calcado numa ferrenha concorrência. Tal fato tornariam inadiáveis os ajustes macrosociais. Assim, a organização do sistema

educacional não atenderia satisfatoriamente a essas necessidades, sendo imprescindível alterá-la.

Questionam-se esses categóricos e pretensos argumentos, pois os mecanismos que regem a esfera de produção econômica não são compatíveis com aqueles que caracterizam a esfera educacional. O papel a ser desempenhado pela educação não pode e nem deve ser refém do imediatismo. O seu funcionamento requer dos professores investimento intelectual, tempo, reflexão e investimento financeiro para que possam, de algum modo, responder a contento aos anseios da sociedade.

Atualmente, os fatos demonstram o contrário. A orquestração de uma política educacional equivocada tem minado as universidades públicas, em razão da crescente redução do aporte de recursos necessários ao seu conveniente funcionamento.

Em vista disso, é preciso perscrutar os pressupostos e fundamentos da reforma educacional, bem como tentar compreender os seus desdobramentos na esfera pública, no tocante à profissão docente.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que toda reforma da educação, de algum modo, refrata interesses contextuais. A sua construção está vinculada a uma determinada concepção de mundo que se pretende desenvolver, circunscrita, por sua vez, a uma tele-visão (visão ampla). Nos tempos modernos, essa visão comprime o tempo e expande o espaço, outorgando à distância o controle e o poder aos grupos hegemônicos. Assim sendo, vale a pena averiguar a causalidade das propostas reformistas que estão sendo erigidas, indagando-se o seu comprometimento com as práticas sociais concretas dos brasileiros que trabalham na educação de um país que apresenta uma anômala clivagem socioeconômica e, consecutivamente, educacional.

Com efeito, o que se constata no mundo da educação é o ingresso, por vezes hostil, de idéias emanadas do mundo econômico, submetidas ao primado de uma razão instrumental, resultando numa surpreendente universalidade uniforme de opiniões e argumentos.

As decisões práticas que afetam a coletividade são agora transformadas em problemas técnicos, resolvidas



por uma minoria de experts, que têm *know-how* necessário. Impõe-se uma despolitização das massas. Esta passa a ser consequência e requisito da nova forma de dominação, legitimada pelo poder de coação (*sachzwänger*) da racionalidade técnica. A redução das decisões políticas a uma minoria (a nova elite das tecnologias) significa ao mesmo tempo um esvaziamento da atividade prática em todas as instâncias da sociedade (política, social e mesmo econômicas) e a penetração do Estado (instância política) nas duas outras, submetidas a uma crescente administração (FREITAG; ROUANET, 2001, p.16).

Os ideólogos do capital, no seu *desideratum* neoliberalizante, impuseram às instituições da sociedade civil uma série de prerrogativas, estampadas em categorias facilmente transmutáveis em chavões, sobretudo, quando mediatizados pelo *mass media*: mercado, competitividade, flexibilidade, competência, produtividade e informação. As asserções discursivas dos arautos da nova ordem decorrem, em grande monta, do uso arguto dessas categorias, garantindo a tais arautos legitimidade e difusão.

Denota-se um processo atávico de deslocamento, bem engendrado, de um repertório teórico-conceitual próprio do espaço econômico, que, *mutatis mutandis* penetra com vigor na educação, indo na contramão dos movimentos que, durante o processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, forjaram propostas progressistas concernentes à formação do educador.

Tais propostas colocaram no centro do debate categorias convenientes aos interesses dos trabalhadores em educação, mais apropriadas para orientá-los na compreensão do quadro político, econômico e social do país, por que capazes de incitar a consciência crítica e um entendimento relacional dos fenômenos sociais do período, firmemente inscritos num pensamento dialético da totalidade concreta.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo integra a si mesmo na interação das partes (KOSIC, 1989, p.42).

Numa conjuntura eivada de marcos regulatórios, fruto da engenharia dos artífices da globalização, e como parte de estratégias econômicas dos países ricos, é preconizado aos países ditos em desenvolvimento um complexo de idéias, que redundaram ulteriormente num verdadeiro manual de instruções para os governos desses países. No âmago do receituário permeado pela ideologia neoliberal, recrudescem um ideário educacional alinhado a propósitos econômicos, de feição tecnicista, com conseqüentes efeitos reducionistas, alienantes e, em alguns casos, alienígenas, diante das necessidades mais urgentes da educação brasileira.

Na concordância de objetivos da classe dirigente brasileira com os imperativos externos – notadamente, por influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI –, fortalecem-se intentos e ações privatistas com trânsito livre pelo campo da educação, em decorrência de uma política do poder público voltada para a diminuição da participação do Estado nos setores de infra-estrutura e superestrutura do país (política do Estado mínimo), nítido reflexo das influências das propostas produzidas na instauração do consenso de Washington, no final dos anos 80.<sup>1</sup>

Esse arcabouço de medidas repercutiu, sobremaneira, nos preceitos constitutivos dos documentos oficiais brasileiros, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 93/94 1996), que se tornou o carro-chefe para outros documentos, preparados após sua promulgação sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

Nessa senda, a educação superior brasileira foi objeto de uma política flexibilizante, cujo escopo tem configurado uma debilitação do aparato universitário público, com clara repercussão na missão institucional relativa à formação docente. O reforço de uma postura negativa do gover-

---

<sup>1</sup> Expressão cunhada pelo economista inglês John Williamson em reunião realizada em Washington, Estados Unidos em 1989, que contou com especialistas e representantes políticos de diversos países. Nessa reunião foram acertadas várias medidas técnicas favoráveis a economia de mercado, tendo como objetivo desregulamentar o mercado financeiro, leis trabalhistas e comércio; além disso foram incentivados processos de privatização de empresas públicas, reformas previdenciárias e administrativas, dentre outras.



no, em relação à Universidade pública, pode ser aquilatado quando se verifica o conteúdo de documentos oficiais, corolários da LDB. É o caso tanto das resoluções referentes à criação de organismos alternativos de formação do professorado, como os Institutos Superiores de Educação (ISE), quanto daquelas que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as diversas modalidades de cursos de licenciatura plena, em nível de graduação. Intenta-se, a seguir, analisar mais de perto os conteúdos dessas resoluções.

A diferenciação institucional, que encerra a criação de outros locais de formação do professor que, por sua vez, irá atuar na Educação Básica, representou uma justificativa governamental para flexibilizar a oferta de vagas, pois entendeu-se que isso possibilitaria à participação efetiva do setor privado na Educação Superior, provocando a diminuição de gastos do Estado. A pluralidade de modelos acadêmicos seria mais apta para atender a demanda reprimida de estudantes aspirantes ao ensino superior. Desse modo, o texto da resolução que menciona a criação dos ISE dá abertura para que eles formem professores para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM), em habilitações específicas, ou seguindo o esquema de polivalência, sem sinalizar para o comprometimento formal com atividades voltadas para a pesquisa e extensão. Depreende-se, portanto, que os ISE são instituições de ensino. Quais são as repercussões da criação desses institutos? Qual é a posição dominante na comunidade acadêmica em relação à existência dos ISE?

Uma das preocupações principais acerca da proliferação dos Institutos Superiores de Educação é o comprometimento da formação do professor, por duas razões: primeiro, porque a legislação decidiu pela diminuição da carga horária dos cursos; segundo, devido ao aumento significativo da quantidade de faculdades, em vários casos, com cursos de qualidade, no mínimo, duvidosa. Isso vem acarretando a combinação de dois fatores: o aligeiramento da formação e o rebaixamento da qualidade.

Da apreciação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura Plena de graduação, em nível superior, infere-se a presença de um feitiço normativo sobre os programas curriculares dos cursos de licenciatura, guardando visí-

vel semelhança com os pressupostos de outros dispositivos, como os PCN, organizados para a Educação Básica.

Hoje, praticamente todos os cursos de licenciatura apresentam-se com as suas respectivas diretrizes, em relação às quais esses cursos deverão proceder modificações curriculares nos seus programas, donde se observam resisnações, resiliências e mesmo resistências, as mais diversas, à natureza do seu conteúdo.

Não obstante à orientação curricular, no sentido de uma formação básica comum, questiona-se a formatação excessivamente estandardizada das DCN, que tira do horizonte experiências e contribuições promissoras, gestadas nos diferentes espaços universitários; Além disso, por serem heterônomas, as DCN subtraíram a possibilidade de incorporar as contribuições regionais, de um país que tem na heterogeneidade sócio-espacial um dos seus indicadores mais distintivos. Isso se deve ao fato de as DCN se ter norteado por uma concepção de elaboração elitista, arbitrária, referendada em especialistas e consultores *ad hoc*. Com isso, obliterou-se a participação de entidades representativas dos educadores, aqueles a quem efetivamente caberá cumprir o disposto nas diretrizes e que serão cobrados pela sua implantação.

Na esteira de tudo isso, a Universidade, *lócus* do ponto de partida e de chegada das proposituras oficiais, tem sofrido as conseqüências da dissociação entre estas e a sua problemática educacional concreta. Desse modo, sujeitou-se o pessoal docente a determinações hierárquicas e a mecanismos ortodoxos de acompanhamento.

Outro tema candente das DCN se refere ao ordenamento da formação profissional, na esfera de bacharelado e de licenciatura. Particularmente em relação a este último, estabeleceu-se que os cursos de Licenciatura Plena de graduação terão uma carga horária mínima de 2800 h, sendo: 1800 h para conteúdos curriculares, de natureza científico-cultural; 200h para atividades acadêmico-científico culturais; 400 h para estágio curricular supervisionado; e 400h para prática vivenciada ao longo do curso.

No debate suscitado desde a publicação da supracitada resolução, nota-se pouco espaço para a participação dos professores, em virtude da conotação sistêmica das



normatizações, pois as DCN inscrevem-se num projeto maior, do qual fazem parte outros programas como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão e os programas de avaliação da graduação e da pós-graduação.

Outra questão polêmica é a quem imputar a responsabilidade pela integralização no currículo de mais 500 h de Prática de Ensino, em função do número limitado de professores, em boa parte sujeitos a contratos temporários. Parece que a tendência majoritária vem sendo conferir tal responsabilidade aos professores de disciplinas específicas das licenciaturas, o que requererá desses docentes uma boa dose de conhecimentos didático-pedagógicos, os quais precisarão atuar nas escolas desde o início do curso. Caso o contrário, acredita-se que os avanços serão tênues em relação às metas almejadas pelas diretrizes. Um problema, que não é recente, em razão da dualidade imanente à própria matriz curricular dos cursos, estruturados no esquema 3 + 1, i. e, três anos de matérias específicas e um de matérias pedagógicas. Estas últimas, manifestas no último ano de graduação, quase sempre encaradas secundariamente no processo de formação. Lidar com esse efeito inercial é um desafio colocado aos professores formadores.

Outro ponto importante é a preocupação dos professores das variadas licenciaturas e com razão com o fato de que qualquer modificação curricular influa no nível mínimo de qualidade, preconizado para os cursos, ameaçando a consistência teórica dos conteúdos específicos e dando margem ao embotamento das atividades de pesquisa. Nessa ótica, há o receio de uma formação fragilizada do licenciado por não ter tido os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos fundamentais na sua área de conhecimento. Em razão disso, os estudantes ficariam na dependência da formação continuada para suprir as lacunas adquiridas na graduação, fato que não ocorreria facilmente, haja vista a inserção de muitos jovens no mercado de trabalho a fim de atender apelos contingenciais, sobrevivendo de necessidades de sustento material, dado, sem dúvida, plausível para um país, como o Brasil, onde são profundas as desigualdades sociais.

As diretrizes curriculares nacionais ainda trazem, como questão fulcral, o conceito de competência, expres-

são inequívoca de determinantes unívocos provenientes do campo econômico. O modo como esse conceito foi utilizado na reforma educacional brasileira, no governo passado, parece ter tido o propósito de inculcar no profissional da educação o ideologismo reinante no campo da cultura fabril, ou seja, promover a ressignificação do trabalho escolar, de acordo com a aceleração que rege o processo de acumulação capitalista, demiurgo moderno, calcado, no dizer de Santos (1997, p. 154-155), na convergência de momentos e na universalidade das técnicas.

A universalidade atual é diferente [...] essa realidade vem fazer parte dos lugares praticamente no mesmo momento, sem defasagens notáveis [...] esse fenômeno geral dá lugar a ações que também têm um conteúdo universal. Daí a possibilidade de programas semelhantes para todos ou quase todos os países, como esses famosos planos de ajustamento do banco mundial e do FMI, com apoio de grandes potências industriais e financeiras [...] esses objetos técnicos semelhantes e atuais existem numa situação de interdependência funcional, igualmente universal.

As competências focalizam o saber-fazer, condição aceitável, contanto que isso não seja superdimensionado, vindo reforçar a antinomia entre teoria e prática, concebendo a escola conforme um esquema dicotômico guiado por uma visão positivo-tecnológico, numa relação de determinação da teoria sobre a prática.

É indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja a tomada de consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática (SNYDERS apud CANDAU 2002, p. 63).

Dessa maneira, a inserção acrítica da pedagogia das competências no currículo arrisca a tornar-se um pastiche de reflexões ponderadas sobre o tema, deslocando-se, por conseguinte, para a vertente mais instrumentalizadora do conceito, sucumbindo a um modelo passivo de adaptação profissional.

Assim, entende-se que o que não deve acontecer é eleger as competências para atribuir ao professor, individu-



almente, a responsabilidade pelo incremento do rendimento escolar, desobrigando o Estado dessa obrigação constitucional, como bem demonstra a introdução do sistema de ranking e de premiação nas escolas país afora, ao mesmo tempo em que se renunciam a questões cruciais: a formação omnilateral que propicie ao professor a autonomia e o aprimoramento da pessoa humana e a dimensão teleológica do trabalho docente.

### **Discutindo os Modelos de Prática Educativa no Contexto de Mudança**

Nesta parte, interessa salientar, primeiramente, aquilo que se poderia designar de uma visão míope ou hipermetrope do fenômeno educacional, mais precisamente, no que concerne ao enfoque de abordagens que polarizam sua análise em determinantes externos ou internos, reduzindo o ponto de vista a uma escala lógica de análise ampliada ou diminuta, não atentando ao fato de que essa escala representa “um processo de esquecimento coerente” (RACINE *apud* CASTRO, 2000), malgrado mantenha cimentados tamanho e fenômeno<sup>2</sup>. Disso resulta que a variação escalar impõe necessários ajustes teórico e metodológico de análise.

A complexidade assumida por essa questão pode ser mais enriquecida quando pensada numa lógica dialetizante praxista, proponente da união indissolúvel entre a teoria e a prática, entre o todo e a parte.

A prática é ativa, é atividade que se produz historicamente [...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. [...] Compreende além do momento laborativo – também o momento existencial [...] ela se manifesta [também] na formação da subjetividade humana. [...] Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIC, 1989, p. 204).

---

<sup>2</sup> Os experimentos científicos obrigados a lidar com objetos, fenômenos e efeitos em escalas cada vez mais micro e cada vez mais macro, conduzem a reflexões sobre as possibilidades e limites de leis que regem fenômenos observados numa mesma escala para fenômenos em outra escala. [...] escala é um problema não apenas dimensional, mas também, e profundamente fenomenal. (CASTRO, *Op.cit*, p.130).

Isso ajuda a definir melhor a posição argumentativa que se pretende evidenciar, qual seja, o espaço escolar, lugar de manifestação concreta da práxis educativa, pressupondo que as relações que aí ocorrem caracterizam-se pelas interações complexas entre indivíduos humanos em contexto de trabalho, socialmente situados. Essas interações ocorrem dentro da cultura vivida, num contexto societário. Sendo assim, é preciso conhecer que o diapasão que referencia essa questão mantém, sob controle, argumentos mais ou menos dissonantes que tendem a posicionar a questão no vértice do mentalismo, do sociologismo ou do reprodutivismo. Todos reducionistas: o mentalismo, por subordinar os saberes apenas a representações mentais; o sociologismo, por exacerbar a influência social; e o reprodutivismo, por colocar a escola como mera instância de reprodução de mensagens sociais pré-fabricadas.<sup>3</sup>

A perspectiva mentalista tem sido alvo de muitas críticas nos últimos anos, sobretudo, pela notoriedade que tem tido ao ser privilegiada em reformas educativas consideradas conservadoras pela comunidade acadêmica. Reduzido a processos psicopedagógicos, essa perspectiva tem caído como uma luva para os grupos hegemônicos, alienando os agentes escolares dos processos políticos e econômicos favoráveis a tais grupos.

De matriz psicopedagógica, a perspectiva mentalista abriga-se na convicção exagerada nos processos mentais do ser humano, como se fosse possível encerrar as atividades de ensinar e aprender em esquemas de ordem cognitiva. Ora, como se sabe, a escola não se encontra solta no tempo e no espaço, antes, está sempre sujeita a diversas influências da ambiência. Por isso, ter a escola como uma entidade atomizada adultera a sua identidade.

---

<sup>3</sup> Maurice Tardif (Cf. TARDIF, 2002) classifica como mentalismo e sociologismo as visões díspares e radicais as abordagens sobre produção de saberes. Pode-se depreender do texto do autor que ele considera o mentalismo uma espécie de subjetivismo ligado a correntes do pensamento psicológico que vão do behaviorismo ao socioconstrutivismo; utiliza o mesmo raciocínio para o sociologismo. Nota-se um certo exagero do *approach* proposto pelo autor, em função dos pressupostos distintos que regem parte das correntes mencionadas, daí a opção de focalizar o reprodutivismo à parte do sociologismo.



A escola é um lugar de convívio compartilhado pelas pessoas que a freqüentam, mantendo ligações com o sistema social que as orienta nos rumos que devem tomar. Esse mesmo sistema social lhes confere reconhecimento, ligando-se à escola de maneira inextricável. Na prática educativa, as interações humanas dominam, não sendo possível falar de indivíduos isolados, visto que o ato de ensinar e aprender requer a co-operação de sujeitos dotados de motivações e intencionalidades que só podem manifestar-se na presença de outros sujeitos, configurando, assim, uma relação social (TARDIF, op. cit). Além do mais, o aprendizado humano não pode abster-se dos condicionamentos da cultura construídos e refinados no decurso do processo histórico e de sua transmissão formal e sistemática nas escolas.

Na sua acepção mais genuína, o mentalismo assenta-se na perspectiva behaviorista, segundo a qual os fatores ambientais agem sobre o homem alterando o seu comportamento. Em outras palavras, o comportamento desejável é alcançado quando uma situação estimuladora gera determinado tipo de resposta. Na escola, é o professor quem conduz unilateralmente as etapas de planejamento e execução do ensino.

O sociologismo cuja inspiração remonta a Durkheim, anula o papel do ator na elaboração do saber, dando primazia às determinações sociais, encarando o sistema social como separado do indivíduo, sobre o qual atua. Nesse caso, o sociologismo confere pouca importância às relações tecidas nos locais onde os professores trabalham. Disso resulta, a negação de qualquer possibilidade de transformação por parte dos atores concretos, do contexto onde atuam e de suas ações. Não há interesse dos especialistas em investigar o conhecimento tácito e experiencial que produzem, pois lhes interessam apenas as análises feitas de fora (TARDIF, 2002).

Assim, o sociologismo opera uma visão dual ao separar indivíduo e sociedade, deixando escapar o entendimento de que o saber dos professores

[...] não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situa-

do no espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade [...] (TARDIF, op. cit.).

O reprodutivismo, por sua vez, talvez seja menos rebatido do que a abordagem anterior, devido a sua origem estar marcada por sinalizações críticas, muito frequentemente disseminadas pelos movimentos sociais. Assim sendo, pretende-se explorá-lo um pouco mais.

As restrições encontradas no reprodutivismo são bem assinaladas por Apple (1989, p. 30): "as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta", como se fosse possível inculcar o arbitrário cultural sem nenhuma espécie de mediação.

O reprodutivismo, que parece contaminar-se por nuances aplicacionistas, precisa ser melhor examinado nos seus equívocos, que se vêem infra.

No discurso educacional, fala-se muito do imperativo da crítica, condenando-se situações iníquas, denunciando-se a precarização do sistema escolar e de seus agentes. Os discursos aferrenham-se na idéia de transformação que se daria com a conquista de uma consciência crítica, capaz de gestar as qualidades básicas para emancipação do sujeito, tendo a educação um papel seminal nesse processo. Porém, a restrição até esse patamar analítico pode reduzir os objetivos pretendidos. Daí a pertinência da seguinte admoestação: a) O educador tem que está ciente da complexidade da palavra transformar, pois, se ele, pelo menos, supor que ações políticas isoladas podem induzir à transformação, estará refletindo certa ingenuidade; b) A adoção do método dialético e a idéia de contra-ideologia devem estar claros para o educador, pois, se suas idéias, de alguma forma, passam a ser dominantes, é preciso ter ciência de que em relação a elas se formarão outras de natureza contrária, a menos que se opte por uma dialética não-antagônica; c) o educador precisa ter claro que não basta apenas o discurso para chegar a transformar, é preciso exercitar a prática, pois grande parte dos educadores apenas falam de transformação (DEMO, 1990, p.22-23).



Portanto, falar de emancipação, crítica, transformação, fundando-se, muitas vezes, numa lógica binária, valendo-se de um modelo de ensino formalizado, acentuadamente codificado, não parece ser o caminho mais apropriado para se conduzir a prática educativa.

A reflexão feita até aqui fornece subsídios importantes para se pensar a prática educativa de forma mais apurada, remetendo a discussão para a importância do fortalecimento da escola e dos seus agentes nas práticas sociais e nas tomadas de decisão que, de algum modo, a afetam.

Nesse sentido, compreende-se a prática educativa escolar como uma prática vivida no dia-a-dia da sala de aula, que se expressa na interação entre sujeitos; caracterizada, segundo Tardif (Op. cit.), como trabalho de humano para humano, "situada entre o ator e o sistema", que mobiliza, no contexto ecológico da sala de aula, diversos saberes profissionais (experienciais, pedagógicos, disciplinares, curriculares etc), bem como distintos modelos de ação docente – as representações que os professores têm a respeito de sua prática e que os orienta em suas escolhas e atitudes.<sup>4</sup> A inevitável simultaneidade desses tipos de ação implica na complexificação do trabalho do professor, que pode mobilizar diferentes racionalidades num contínuo que vai da perspectiva instrumental à comunicativa, de acordo com as disposições definidas pelo trabalho contingente na sala de aula. Nóvoa (1992) comenta que isso ocorre porque os problemas que afetam os professores vão além da racionalidade instrumental, já que esses problemas manifestam complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores, exigindo docentes uma práxis reflexiva.

Há um certo consenso na literatura atual ao classificar os saberes profissionais (PIMENTA, 2000; TARDIF, op. cit.; THERRIEN, 2000; dentre outros), compreendidos como aquilo que é usualmente empregado pelos professores no

---

<sup>4</sup> Tardif (Op. cit) argumenta que na cultura ocidental três concepções de prática educativa destacaram-se ao longo da história: o trabalho docente entendido como arte ou atividade do artesão; o trabalho docente entendido como técnica; o trabalho docente concebido como trabalho de interação. Os dois primeiros concebidos na relação sujeito-objeto, seguindo uma lógica predominante na modernidade, e o último dando ênfase a relação sujeito-sujeito.

seu contexto de atuação, tais como conhecimentos, habilidades/aptidões e atitudes. Esses saberes, porém, não têm apenas a Universidade como centro de irradiação. Na verdade, os saberes caracterizam-se pela sua complexidade à medida que provêm de diversas fontes, sendo, por isso, heterogêneos. Os saberes são também temporais, porque construídos no decorrer da vivência pessoal e profissional do professor, desenvolvida num contexto de trabalho situado.

Entretanto, essa opção pela prática não pode deixar de considerar o risco do que chamam *recuo da teoria*, à medida que não se pode descuidar dos saberes teóricos de formação, aspecto crucial em tempos de reforma, em que é comum a apropriação distorcida do conhecimento, utilizando-se deles para atender pressupostos conservadores.

[...] até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados. Enfim, que importância atribuem à importância da totalidade, no sentido da dialética, que será capaz de permitir a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci, sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? o simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação [...] (MAUÉS, 2003, p.6).

Sem contraditar as advertências da autora supracitada, convém destacar a importância do modelo epistemológico que contempla a prática concreta, já que ela constitui-se em ponto de partida e de chegada da formação docente. Isso não significa esquecer a teoria como suporte para organizar os fenômenos que surgem na prática. Até porque essas dimensões são imanentes. Vasquez apud Candau (2002, p. 243), explica que:

A passagem do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só faz demonstrar, ainda vigorosamente, a unidade entre teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade.



Tomando como válido esse pensamento de Vasquez e o de Snyders, exposto anteriormente, é forçoso que se reconheçam as implicações profundas que as condições concretas de ação têm na formação do professor, sendo talvez, por isso, que Tardif (op.cit) enfatize tanto a necessidade de uma *epistemologia da prática docente*, sem que isso signifique, obviamente, isolar a prática da totalidade à qual pertence. Tardif ainda parece inferir, como Sacristán (apud PIMENTA, op. cit.), que “a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica”.

Desse modo, conclui-se que esse viés de análise vem confrontar o modelo oficial de formação, de caráter aplicacionista e baseado no agir instrumental, que aprisiona o estudante em experiências artificiais nos cursos universitários, desligando-o das situações práticas que costuma enfrentar (TARDIF, 2002).

### **Considerações Finais**

Como ficou evidenciado, atualmente observa-se uma contradição patente na Educação. Enquanto as políticas oficiais reclamam pela melhoria da qualidade do ensino, visando atender às demandas sociais, fervilham problemas na escola, dentre os quais estão a formação precária e a falta de prestígio social do professor.

A maneira como o Estado vem tentando enfrentar esses problemas tem suscitado um debate intenso na comunidade de educadores que se ressentem de ser pouco ouvida e de não atuar efetivamente na construção das propostas de soluções dos problemas que afligem o campo da educação.

Até agora, as políticas afirmativas realmente democráticas são muito tímidas, sobretudo, porque pouco valorizam os atores que atuam nos espaços educativos concretos.

Os investimentos estatais na educação comprimem-se, fragilizando a educação superior pública, enquanto ganham força, a cada ano, os empreendimentos privados, regidos, em sua maior parte, pela lógica do lucro fácil, em detrimento da qualidade dos serviços prestados à população. Nessa esteira, mecanismos com traços próprios da esfera mercadológica transbordam para a escola, organizando-a conforme a lógica empresarial.

Surpreende a capacidade do sistema quando engendra um inventivo ideário de filiação neoliberal capaz de penetrar na linguagem cotidiana, vulgarizando termos que visam consolidar a homogeneização de relações também no plano simbólico. Tal simplificação difunde um repertório semântico apanhado do contexto fabril.

Nesse sentido, a própria concepção da Universidade se vê ameaçada pela edificação de uma lógica instrumental que tende a reduzi-la ao papel de organização social, que, no capitalismo, é governada segundo os moldes de gerenciamento empresarial.

A propalada flexibilização produz impactos negativos na Universidade, ferindo a sua autonomia, uma aspiração sustentada, desde sua criação inspirada nos ideais de laicização e independência do Estado.

Todas essas questões exercem um efeito claro sobre o sistema educacional como um todo, manifesto em vários aspectos: aligeiramento da formação, avaliações ortodoxas, contratos flexíveis de trabalho, restrição do fomento à pesquisa, standardização curricular etc. Assim sendo, urge discutir qual o papel que o Estado deve assumir nessa encruzilhada em que se encontra a estrutura educacional brasileira, pois o que se tem visto no caso das reformas educativas é a fragilização dos mais frágeis, expressa na deterioração das condições de trabalho docente.

### Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, Iná et al (Orgs). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.24, 2003, p 5-15.
- DEMO, Pedro. A Sociologia crítica e a Educação: contribuição das Ciências Sociais para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 46, abr./jun. 1990. p. 12-31.
- DRÉZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções de universidade*. Fortaleza: edições UFC, 1983.



- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (Org.). *Habermas: sociologia*. n. 15. São Paulo: Ática, 2001. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Portugal: publicações Dom Quixote, 1992.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 118, 2003, p.89 – 117.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, G. O. R. Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n.15, 2000, p.129 – 144.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J., SOUZA, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: \_\_\_\_\_, *Múltiplos sujeitos e saberes na educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 80-97.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA: CAMINHOS A DESBRAVAR

BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES

O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre a formação de professores numa perspectiva reflexiva. Nesse sentido, a formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psico-pedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra-sala de aula. Entretanto, a compreensão e a reflexão permanente das questões: o que é formar professores? que papel o professor formador de professores desempenha nas atividades de formação do professor? quais os referenciais teóricos que embasam sua ação docente, como professor formador? favorecem a solidez e a coerência do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na formação do professor e a busca da unidade teoria/prática, objetivando uma ação docente, cuja orientação e suporte é a ação-reflexão-reação-ação. Nesse contexto, a reflexão ilumina as atividades formadoras dando sentido e significado ao saber fazer, sabendo explicar o que faz, pensando no que faz na medida que está atuando refletindo permanentemente antes, durante e após ação para realinhamento das decisões e ações subsequentes. Assim, a ação docente considera os novos dispositivos e práticas de formação que não se projetam na idéia de contemplação e de realização de atividades mecânicas, ritualista, repetitivas, sem crítica avaliativa, cujo interesse formativo se vincule na licença legalizada para o exercício do magistério. Portanto, formar professores na perspectiva reflexiva considera o homem como ser que pensa, sente e age, cuja cidadania transforma, liberta e transcende.

A formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psico-pedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas orientadoras da ação docente fazendo dessa ação uma prática consciente e crítico-reflexiva. Portanto, as concepções do professor forma-



dor, relativas à educação, formação, escola, ao professor, ao ensino, à aprendizagem, são fundamentais como ponto de referência e como guia das ações docentes, principalmente as da sala de aula.

Assim, a prática docente do professor formador necessita estar orientada nas respostas dadas a três questões que consideramos básicas nesse processo formador:

1. O que é formar professor?
2. Que papel o professor formador de professor desempenha nas atividades de formação do licenciando?
3. Quais os referenciais teóricos que embasam sua ação docente?

A compreensão e a reflexão permanente dessas questões favorece a solidez e a coerência do processo ensino-aprendizagem, na formação do professor e a busca da unidade teoria/prática, objetivando uma ação docente, cuja orientação e suporte se fixa na ação-reflexão-ação. No exercício profissional, esse tipo de ação docente representa o ato de ensinar reflexivo e tem sentido de saber fazer, sabendo explicar o que faz; pensar no que faz na medida que está atuando. Refletindo antes, durante e após a ação para reencaminhamento de ações e decisões subseqüentes. Esta é a perspectiva da formação, segundo Schön (1998), que supera os moldes do currículo normativo (ciência – aplicação – estágio), que não dá respostas às situações que emergem no dia-a-dia, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer não estão ainda elaboradas.

Nesse sentido, a ação docente, segundo Garcia (1997), considera os novos dispositivos e práticas de formação de professores. Essas novas perspectivas têm como modelo de formação a reflexão do professorado (aqui o licenciando em formação) sobre a sua prática docente (como profissional ou como aluno), que lhe permita repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes.

Essa nova concepção da atividade docente tem dois aspectos estruturantes, em Garcia (1997):

- para os alunos “aprendizagens construtivas e participativas, investigativas, trabalho com a diversidade;

- para os professores – elaboração desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares, atividades de inovação.

É uma concepção diferente de formação do professor, em que a

[...] atividade cotidiana da sala de aula está próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho em equipes docentes numa dimensão participativa, flexível e ativa/investigativa (GARCIA, 1997).

Para esse estudioso dos problemas da educação, a formação do professor assume posições epistemológicas, ideológicas e culturais relativas ao ensino, ao professor e aos alunos. Diante dessa perspectiva,

[...] deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO, 1990).

Nesse sentido, Feichner (apud Garcia, 1997) indica como conceito de paradigma de formação do professor mais útil à formação do professor:

[...] uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores (FEICHNER, 1983, p.3).

Assim, para pensar a formação de professor nessa direção consideram-se dois aspectos básicos indicados por Garcia (1997):

[...] a formação do professor é um continuum, considerando que a qualidade do ensino se fortalece permanentemente pela conexão entre os currículos da formação inicial (pré-profissionalização) e o currículo da formação contínua (aperfeiçoamento e atualização profissional); outro aspecto é o princípio de indagação-reflexão que analisa as causas e consequência da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. Por-



tanto, consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reforma-se transformando as práticas que a constituem (REMMUS, 1989, p. 74 apud GARCIA).

Pode-se também desenvolver a formação do professor de forma que nessa formação não se projete a idéia de contemplação e de realização de atividades, mecânicas, ritualistas, repetitivas, sem crítica avaliativa, cujo interesse formativo se vincule na licença legalizada para o exercício do magistério.

Assim, formar professor é antes de tudo considerar que o homem é um ser que pensa, sente e age e por isso a ação formadora deve pautar-se na ação-reflexão-reação-ação, considerando que o ser humano em suas ações pessoais ou profissionais (pensar, sentir, agir) faz reflexões permanentes, conscientes ou não. Daí a importância do ensino reflexivo, em qualquer nível de ensino, prioritariamente na formação profissional da educação, considerando que a ação do professor formador influencia a qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

Nessa perspectiva, Garcia (1997) indica um conjunto de destrezas ou habilidades que o professor deve dominar, caracterizando o modelo de ensino reflexivo descrito por Pollard e Tann (apud GARCIA, 1987):

[...] destrezas empíricas: capacidade de diagnóstico tanto em nível de sala de aula como da escola. Implica a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos);

destrezas analíticas: capacidade para analisar dados descritivos, compilados e, a partir deles, construir uma teoria;

destrezas avaliativas: se prendem com o processo de valorização, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;

destrezas estratégicas: capacidade de planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;

[...] destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;

destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

O entendimento e a prática dessas destrezas não são suficientes para formar o professor na perspectiva reflexiva. Para que esse novo modelo de formação se efetive, é necessário a formação de atitudes reflexivas. Acerca destas atitudes reflexivas, Dewey (1930), já se referia afirmando que "o mero conhecimento do método não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar" (1989).

No âmbito desta questão, Krogh & Crews (1989), Ross (apud GARCIA, 1987) indicam três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:

- a) **Mentalidade aberta** que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias, ou seja, escuta, respeita diferentes perspectivas, presta atenção as alternativas, nativas, indaga as possibilidades e erro e de acerto, examina as razões do que se passa na sala de aula, investiga evidências conflituosas, procura várias respostas para a mesma pergunta, reflete sobre a forma de melhorar o que existe;
- b) **Responsabilidade intelectual** que assegura a integridade, isto é, "a coerência e a harmonia daquilo procurando os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários";
- c) **Entusiasmo**, referido por Dewey, descrito como a predisposição para afrontar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Para os autores supracitados, essas atitudes constituem os objetivos dos programas de formação de professores, cujas estratégias e atividades devem possibilitar a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.



## A Reflexão na escola de Formação de Professores

Diante desse ideal teórico perguntamos: é possível refletir na escola de formação de professores? Acreditamos que sim. Essa possibilidade é iniciada com uma reflexão para responder com entendimento, senso crítico, autonomia, entre outras coisas, três questões que nos consideramos o alicerce da prática reflexiva: o que é refletir? o que é ser reflexivo? quem deverá ser reflexivo?

Iniciemos, então, com o conceito de reflexão como processo para agir autonomamente, reaprendendo a pensar com a capacidade de discernimento entre a informação válida ou inválida, para organizar o pensamento e a ação em função da sociedade do conhecimento, consequentemente da aprendizagem, na sociedade da informação e da comunicação: aberta, globalizada, complexa, contraditória, que exige dos seus profissionais competência para avaliação e gestão dos conhecimentos, dos saberes, dos avanços tecnológicos, e outros, porque, conforme Alarcão (2002), para conhecer é preciso pensar, para intervir é preciso compreender.

Nesse sentido, o papel da escola é o de funcionar como sistema aberto, pensante, flexível, interativo, atualizado e contextualizado, que exige mudanças no papel do aluno que salta da situação de só aprender, passando a gerir e a relacionar informações transformando-as no seu conhecimento, no seu saber.

O papel do professor nesse modelo de formação de professores é de mediação orquestrada e não linear, estruturador e animador da aprendizagem, o que implica que a sala de aula deixa de ser um espaço onde se transmite conhecimentos passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento, desenvolvendo o espírito científico, o gosto pelo saber, a criatividade e o sentido de responsabilidade, ou seja, melhor preparação para a vivência no mundo supercomplexo, incerto, injusto, pela construção da capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa (professor/aluno/escola).

Essa forma de ação docente, pautada na reflexão, foi iniciada em 1933 ,pelo filósofo americano John Dewey,

que afirmava ser “a reflexão uma forma especializada de pensar”. Nessa perspectiva ser reflexivo

[...] implica numa perscrutação ativa, voluntária persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidência os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Ser-se reflexivo é ter capacidade de utilizar o pensamento, como atribuidor de sentido (ALARCÃO, 1996. p. 175).

Portanto, a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamentos e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Nesse contexto, ao sujeito em formação, como pessoa que pensa, dá-se-lhe o direito de construir o seu saber.

Quem deverá ser reflexivo? Professor e Aluno, reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática. O professor como coordenador principal desse processo “faz de sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (ALARCÃO, 1996). O professor tem um papel importante na produção e estruturação do conhecimento, porque reflete, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Assim, compreende-se o conceito de professor como prático reflexivo, reconhece-se a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação (ALARCÃO, 1996).

Essa compreensão do processo reflexivo de ensinar demanda mudanças de atitudes e faz o entendimento de que Educar e Ensinar são processos interativos para pensar, agir e avaliar. Por isso, a ação docente implica formação que na perspectiva de Morin requer organização do pensamento para compreender e poder agir.

Para melhor compreendermos e sistematizarmos essas idéias, podemos refletir sobre O Pensamento Prático Reflexivo do Profissional da Educação segundo propõe Donald Schön (2000), estruturado no quadro a seguir:



**Conhecimento na ação saber-fazer – sabendo explicar o que fazer**

- Componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer.
- Há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas.

**Reflexão na ação – pensar no que fazer a medida em que atuamos**

- Processo de diálogo com a situação problemática.
- Sujeito é afetivamente envolvido pela relação que pretende modificar.
- Aprende o processo dialético da aprendizagem.
- Constante diálogo que indica a construção de uma nova teoria.
- Não se limita a copiar estratégias e procedimentos já prontos. Cria seus próprios meios (construção do conhecimento).

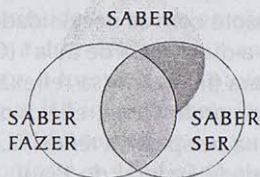
**Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação reflexão posterior a ação**

- Reflexão realizada que liberta do condicionamento imposto pelas situações práticas.
- Analisa e compreende a prática após sua realização, permitindo que ela seja construída.
- Considera não só as características da situação problema, mas também os procedimentos, metas, meios utilizados na fase de diagnóstico.
- Analisa: conhecimentos na ação e reflexão na ação-confrontando a situação problema e o contexto.
- Constrói uma teoria adequada ao contexto e elabora a ação também adequada.

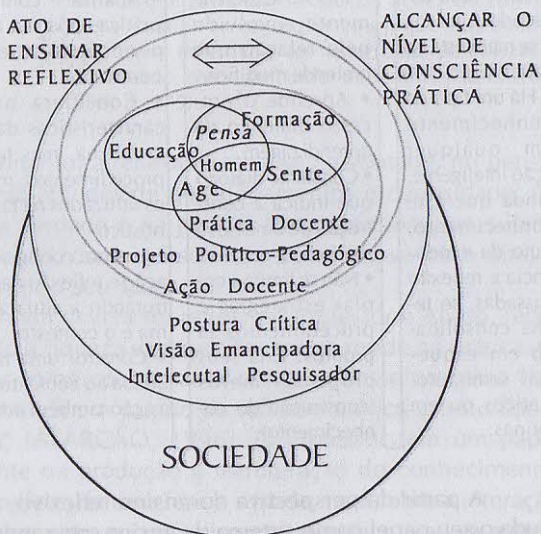
A partir da perspectiva do ensino reflexivo, a escola muda o seu papel como sistema de ensino, passando a exercitar a crença na transformação social, na construção da formação do professor coletivamente (professor/aluno/comunidade), na docência para a emancipação (saber, pensar, agir) caracterizando a escola e o ensino de qualidade como compromisso político-pedagógico equilibrado nas dimensões de fazer pedagógico, pela intersecção e na interdependência da importância dessas dimensões como fica evidenciado no gráfico abaixo:

ESCOLA DE QUALIDADE = COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Dimensões do Fazer Pedagógico



Portanto, uma escola que promove mudanças, integração e coletividade, discute os resultados do trabalho encaminhando as soluções aos conflitos evidenciados e avalia da competência técnica ao compromisso político, porque o ato de ensinar reflexivo implica em alcançar o nível de consciência da práxis demonstrada no gráfico a seguir:



Diante do exposto, acreditamos que é possível refletir na escola desde que se modifiquem (individualmente e coletivamente) os paradigmas de formação, adote-se uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações profissionais, com os sucessos e com os fracassos, com o pensamento próprio e o dos outros, ou seja, a escola, como indica Alarcão (2000), passa a ser uma escola do sim e do não, da prevenção ao invés da repressão, do espírito de colaboração e não de guerra, de poder ou competitividade, da curiosidade, da criatividade, enfim de convivência saudável e de cooperação sem esquecer de que “ser professor é defrontar-se incessantemente com as necessidades de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula” (CHARLOT, 2001).

Portanto, para finalizar essa reflexão sobre a possibilidade de se formar professores reflexivos apresentamos o perfil do professor na perspectiva reflexiva, na visão do nosso aluno da Universidade Federal do Piauí:





Perfil do Professor na  
Perspectiva Reflexiva  
Visão do Aluno

1. Desenvolve bom relacionamento com os alunos;
2. Facilita a compreensão e desperta a curiosidade do aluno e o envolve no trabalho docente;
3. Profissional com comprometimento social e imensurável responsabilidade na contribuição da formação da cidadania do aluno;
4. Trabalho voltado para a realidade social e educacional;
5. Tem entusiasmo, é otimista e acredita nas possibilidades do aluno;
6. Tem humildade, porque sente necessidade de crescimento e desenvolvimento pessoal buscando novos conhecimentos e aperfeiçoamento contínuo e permanente;
7. Carrega consigo competências de fazer perceber e criticar a sua prática;
8. Possui capacidade intuitiva, autônomo, capaz de tomar decisões diferenciadas e criativas;
9. Conduz o aluno a fazer reflexões pessoais e profissionais;
10. Consolida mudanças culturais;
11. Utiliza o pensamento e as idéias de maneira ordenada e científica;
12. Adota postura investigadora para encontrar possibilidades de novos caminhos;
13. Não define limites à liberdade de busca do saber, do saber fazer e do saber ser.

Como podemos perceber, o ideal pode se efetivar no real da prática pela utopia dos que vivenciam as experiências, avaliando seus resultados e, conseqüentemente, indicando caminhos para o aperfeiçoamento da difícil tarefa de ensinar.

Somos convictos de que é possível refletir e promover o ensino reflexivo na escola de formação de professor, praticando-se a curiosidade, a exploração, a descoberta, a partilha, a paixão, a competência e a sensibilidade. Tudo porque entendemos a formação do professor como sendo essa construção, que tão inteligentemente descreveu a professora Carvalho (1998) comparando com maestria às coisas culturais do Nordeste, o significado e a responsabilidade

de formar professores nos embates pedagógicos daqueles que são responsáveis pela estruturação, operacionalização e mediação orquestrada da construção dos saberes para ensinar do licenciando:

[...] a construção do saber para ensinar é tecido como rendas de bilros, às vezes, rapidamente num entrelaçar velozes e seguros de dedos flexíveis e ágeis: às vezes, devagar, compassado, paciente, ponderados, verdadeiros momentos de reflexão diante de um desenho complicado de puxa-encolhe no estica-afrouxa dos fios sedosos ou ásperos da linha que se vai entrelaçando suave na invenção criativa da trama urdida (CARVALHO, 1998, p. 158)

Portanto, formar professores não é ser mero transmissor de conhecimentos, mas um exercício profissional com responsabilidade social, competência e dignidade, entendendo que essa formação deve resultar do cruzamento de três variáveis essenciais:

- a) Os objetivos definidos pelo curso que forma o professor e;
- b) As possibilidades de aprendizagens do licenciando, considerando os diferentes fatores e situações reais da formação específica, formação pedagógica e de sua prática docente.
- c) Exigências/solicitações que a vivência profissional põem ao professor no exercício de sua ação pedagógica.

Sabemos que os saberes da formação inicial não dão conta da preparação profissional; entretanto, para entendimento de que os saberes do professor são plurais, heterogêneos, temporais, situado contextualizado e continuados nos faz reconhecer a importância da condição pré-profissional da formação. Nesse sentido, as aprendizagens da formação docente inicial devem ser construídas observando a curiosidade que valoriza a dinamicidade e a provisoriedade do conhecimento aprendendo a questionar, a expressar-se, a enfrentar desafios, a discutir e ter capacidade para conviver com as adversidades do processo educacional.



## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANAIIS DO X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos – programas resumos; painéis e pôsteres*, Rio de Janeiro: 2000.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. *(Lei das diretrizes e bases da educação brasileira nacional)*: Nova LDB (Lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/ DUNYA edição 1998
- CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Bom professor e sua prática*. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1989.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Tradução Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez: Brasília - DF: MEC: UNESCO, 2000.
- EDUCAÇÃO & REALIDADE; revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, (CEDES) Campinas, 1999. n. 69.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ática, 1996.
- GARCIA, Carlos Macêdo. A Formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998 (Coleção Fronteiras da Educação).
- GIMENO, Sacristán. J. *Consciencia y acción sobre la practica como liberación profesional de los profesores*. Comunica-

ção apresentada às jornadas sobre “Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”. Barcelona, 1990.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOISÉS, Lúcia Maria. *O Desafio de saber ensinar*. Campinas – São Paulo: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. A Formação contínua entre a pessoa professor e a organização escola. *Inovação*, Lisboa, n. 4, v. 1, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa – Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Portugal; Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução Júlia Ferreira. Porto Codex – Portugal: Porto Editora: 1994.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chettone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Teresinha Azerêdo. *Ética e competência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. A Secretaria, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

\_\_\_\_\_. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

## IDENTIDADE DOCENTE E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

CARMENSITA MATOS BRAGA PASSOS

Este texto pretende problematizar a identidade docente diante dos impactos do mundo contemporâneo e seu acelerado ritmo de mudança que contesta e desestabiliza antigas formas de constituição das identidades. Início situando a compreensão de identidade que balizará o desenvolvimento das idéias apresentadas. Em seguida traço algumas características da realidade atual e seus efeitos sobre a docência. A partir daí fundamento-me nas considerações de Pimenta (1999) e Nóvoa (2002) que sugerem referenciais e indicativos para a ressignificação da identidade docente.

### **Construindo uma Compreensão de Identidade**

A compreensão de identidade será abordada a partir da perspectiva teórica desenvolvida pelos estudos culturais, entendendo que essa é uma possibilidade dentre outras formas possíveis de conceber identidade igualmente válidas.

Segundo os autores que trabalham a identidade a partir da teorização cultural, identidade é um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado, e construído socialmente. Silva assim se refere:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (2000, p. 96-97).

Portanto o conceito de identidade aqui utilizado opõe-se a uma compreensão rígida, fixa, unificada. Ao contrário,



o processo de construção da identidade é fragmentado, complexo e contraditório.

No cenário sócio-econômico político e cultural contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, cai o mito de uma identidade estável e única e se abre caminho para a construção de novas identidades e produção de novos sujeitos através rupturas e recomposições.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2001, p. 12-13)

Hall (2001) com base em autores como David Harvey e Ernest Laclau procura explicar os processos de descentração que desarticulam e fragmentam as identidades contemporâneas. Ele argumenta que as sociedades que ele denomina de *modernidade tardia* são caracterizadas pela ruptura, pela fragmentação e pela inexistência de um princípio ou centro organizador único. A realidade das sociedades modernas não se desenvolve de acordo com uma única causa ou lei. Ao contrário ocorre um "deslocamento" em que não há a substituição de um centro por outro, mas por uma "pluralidade de centros". As sociedades da *modernidade tardia* são "atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes 'posições de sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos." (HALL, 2001, p.17) Neste cenário, uma só categoria, como por exemplo a classe social, não pode ser mais utilizada como única dimensão de identificação do sujeito. Outras instâncias como questões de gênero, opção sexual, etnias, movimentos ecológicos e outros movimentos sociais, mobilizam a sociedade e provocam rupturas nas identidades que passam

a se constituir não mais a partir de um único referencial, mas de vários.

Para Hall (2001) o que vem provocando de forma tão poderosa o deslocamento das identidades é um complexo de processos e forças a que chama de globalização e que, com base em Anthony McGrew (apud HALL, 2001) é assim definida

[...]a “globalização” se refere aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentre na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (GIDDENS, 1990, p.64) Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais. (HALL, 2001, p. 68)

A compressão espaço-tempo, característica da globalização, permite que eventos ocorridos em lugares distantes tenham repercussão imediata em todo o globo. Como as identidades são construídas com base em representações localizadas em um determinado espaço e tempo simbólicos o encolhimento espaço-tempo produz alterações na forma como as identidades passam a ser situadas.

As identidades são construídas com base em tradições, mitos, eventos históricos, narrativas, códigos e imagens próprios de um tempo e lugar que são impactados pelo processo de globalização

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2001, p. 75)

Esses processos tornam a identidade uma questão problemática, a idéia de uma identidade única, imutável entra



em colapso. O confronto com os apelos da globalização tem um efeito desestabilizador sobre as identidades locais provocando uma ampliação na possibilidade de construção de novas posições de sujeito, de identidades plurais e contestadas.

[...] a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas e unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2001, p. 87)

É neste cenário que, elementos, práticas, símbolos, significados e códigos que interagem na composição da identidade docente são hoje questionados, substituídos, superados. Novas realidades, novas emergências e necessidades vão apontando para o surgimento de outros elementos, outros significados, outras práticas que se confrontam, rompem ou se juntam aos anteriores num processo constante de desestruturação e reestruturação. Circunstâncias legais, históricas, econômicas, sociais, éticas, afetivas, institucionais, individuais e coletivas, interagem a nível macro e micro, modificando, fragmentando, deslocando, desarticulando o estabelecido, criando outras perspectivas e gestando novas possibilidades para as identidades individuais e profissionais dos professores.

Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos – como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas, tais como mudanças no mercado de trabalho e nos padrões de emprego. (WOODWARD, 2000, p. 31)

A compreensão da identidade pressupõe a compreensão da diferença, já que a identidade se afirma também por aquilo que ela não é. A identidade é produzida a partir da diferença. A diferença é o que separa uma identidade da outra, portanto a identidade é relacional, (Woodward, 2000), identidade e diferença estão em relação de interdependência. Dizer o que somos é também dizer o que não somos, de acordo com Silva (2000, p. 82)

A identidade e a diferença, se traduzem, assim em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

A identidade e a diferença são processos produzidos cultural e socialmente, não são naturais, não se constituem essências. É através da linguagem que criamos a identidade e a diferença, e lhes atribuímos sentido. A identidade e a diferença só podem ser entendidas dentro de um sistema de significação (representação) que lhes confere sentido através da linguagem. Diferentes objetos, fatos, atitudes, gestos, símbolos adquirem diferentes significados a partir das representações que deles são feitas.

A identidade docente é produzida ao longo do tempo, segundo diferentes significados e representações. No cenário atual caracterizado por uma crise de valores, mudanças aceleradas envolvendo os mais diversos campos (ético, institucional, científico, econômico, político, tecnológico, produtivo, cultural) que problematizam e colocam novas exigências à profissão docente a identidade do professor sofre questionamentos, rupturas, desarticula-se, é desconstruída e reconstruída impulsionada por novos desafios.

### **O Cenário Contemporâneo: Novos Desafios à Docência**

O mundo contemporâneo com suas características, tensões, demandas e pressões aponta novos desafios, rompe com modelos, expõe fragilidades levando a profissão docente a rever e ressignificar sua identidade. O que é ser professor hoje? Que elementos caracterizam o exercício desta profissão? Qual sua função na realidade atual?



Sem a pretensão de esgotar o tema, serão apontados alguns elementos que caracterizam a contemporaneidade e trazem conseqüências para a profissão docente. São eles: globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de comunicação e informação, reestruturação produtiva e diversidade de cultural.

### **Globalização e Neoliberalismo**

As idéias neoliberais ganharam visibilidade e se difundiram por vários países nos anos 80, através de seus porta-vozes que apontavam o Estado como "culpado" pelos males vivenciados pela sociedade. Inchado, pesado, incompetente para atender às demandas da "modernidade", ele devia ser enxugado e seus gastos sociais deviam ser minimizados.

Neste contexto a globalização deveria ser uma estratégia para recuperar as taxas de lucro, neutralizando os controles nacionais, atingindo o fundo público. Frigotto (1998, p. 13), assim caracteriza a globalização:

No plano sócio-econômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. Globaliza-se sobretudo, o capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais, particularmente das economias do hemisfério Sul. Os juros mensais pagos equivalem aos anuais dos países centrais. Estruturam-se, de outra parte, blocos econômicos com poder assimétrico, redesenhando a geografia humana planetária numa nova (des)ordem mundial com países integrados ao capital e países ou regiões situados à margem.

Organismos financeiros internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento têm tido papel fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal nos países do Terceiro Mundo, incluindo aí a América Latina. Os citados organismos passam a exercer uma intervenção direta na política econômica desses países através da imposição de condições e recomendações para a negociação da dívida externa e para captação de novos empréstimos. Tais inter-

venções têm tido como alvo: a redução dos gastos públicos, limitando ao máximo a intervenção dos governos nas políticas sociais e a implementação de um amplo programa de privatização.

Gentili (1998) afirma que a análise dos resultados das políticas de ajuste econômico ditadas pelo Acordo de Washington, nos países da América Latina, não é positiva. No caso da educação, a diminuição dos gastos públicos tem gerado degradação das condições de infra-estrutura dos sistemas educacionais e a diminuição dos salários dos docentes e demais trabalhadores da educação. Isso faz com que aumente a responsabilidade da família com os gastos da educação, como consequência da privatização do ensino público.

No campo das políticas educacionais o papel financiador do Estado diminui à medida que aumenta seu papel controlador, consolidado mediante parâmetros e diretrizes curriculares e processos avaliativos centralizados.

Neste cenário a formação do professor é uma área estratégica para o alcance das mudanças pretendidas. São introduzidas medidas como “criação de novas instâncias para a formação (como o Instituto Superior de Educação e o Normal Superior) e o desenvolvimento de competências como conteúdo” (SHEIBE, 2003, p. 3). Segundo a autora o modelo dos Institutos Superiores de Educação significa uma desresponsabilização das instituições universitárias pela formação docente. A autora lembra que a atual legislação diferenciou e hierarquizou o Ensino Superior e que a formação do professor foi preferencialmente destinada aos Institutos Superiores de Educação, o nível mais baixo na hierarquia das instituições de ensino superior, e também a mais barata.

### **A Reestruturação Produtiva**

Kuenzer (2001) argumenta que as mudanças no mundo do trabalho impulsionadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico têm trazido profundas consequências para os cursos de graduação e conseqüentemente para o professor que atua neste nível de ensino. A autora afirma que o avanço científico-tecnológico, a substituição da base



eletromecânica de produção para uma base microeletrônica, quebra a rigidez do modelo fordista-taylorista de organização e gestão do trabalho imprimindo flexibilidade ao processo e exigindo a formação de um outro tipo de profissional do qual são exigidas:

[...]competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2001, p. 18)

Segundo a autora, a formação conteudista e pouco dinâmica, adequada a um mercado relativamente estável demanda sua substituição por uma formação flexível e continuada compatível com as novas exigências do mercado.

Por outro lado, as novas exigências do mundo do trabalho, não podem repercutir na formação profissional de uma forma linear, em que a educação seja entendida apenas na perspectiva instrumental do mercado. As novas competências cognitivas, habilidades e capacidades demandadas pelo novo modelo produtivo podem e devem ser trabalhadas dentro de um enfoque de superação que não atenda apenas estreitamente aos interesses do mercado, mas enfoque essas mesmas capacidades e competências do ponto de vista do profissional e do cidadão.

O enfrentamento dessas complexas questões exigirá uma revisão no perfil do professores. Práticas centradas num conteúdo estático e auto-suficiente, numa metodologia meramente expositiva, em relações autoritárias estão em descompasso com o desenvolvimento das capacidades exigidas pelo momento presente. Evidentemente a consecução dessas metas pressupõe uma política educacional condizente de formação e valorização do docente assim como, de melhoria das condições de trabalho nas instituições de ensino.

## Novas de Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI)

Uma das características mais marcantes do mundo atual é a presença das novas tecnologias de comunicação e informação encurtando distâncias, diminuindo espaços, expondo-nos diariamente a informações em grande quantidade e complexidade. Este é um fato de grande impacto para a profissão docente. Muitos são os que acreditam na sua substituição pelas novas tecnologias, supostamente mais competentes no papel de transmissoras de informações. Há entretanto os que acreditam que a função das instituições de ensino esteja para além da transmissão de informações, abrangendo a formação integral de seus educandos. A formação integral do ser humano não se dá pelo acúmulo de informações desconectadas. A interação professor-aluno e entre alunos desencadeiam aprendizagens riquíssimas, a meu ver, insubstituíveis por qualquer tecnologia e deve propiciar o desenvolvimento do domínio afetivo e da sensibilidade, da capacidade de usar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações, a reelaboração da informação, sua significação, a relação com a realidade do aluno, a análise crítica, o questionamento, a busca de outras possibilidades de enfoque para aquela informação, o desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias para o exercício da cidadania.

Enfim, a riqueza de possibilidades de aprendizagem que envolve a interação interpessoal através do debate, da troca de experiências, da oportunidade de ouvir e ser ouvido, da convivência coletiva, das relações afetivas que se estabelecem são insubstituíveis no processo de formação de alunos e professores. Os conhecimentos, hábitos, valores e o desenvolvimento sócio-psico-afetivo e cognitivo que essa relação proporciona não cabem em nenhum equipamento tecnológico.

Isso não significa considerar desnecessária a sua utilização. A utilização das novas tecnologias não deve negar a escola e a universidade como espaços democráticos de formação dos cidadãos. Mas, é preciso utilizá-las evitando uma compreensão reducionista e descontextualizada, que as concebe como isentas de conflitos, como se ocorressem em todos os setores da sociedade brasileira de forma ho-



mogênea e, como se possibilitassem, por si sós, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

### Diversidade Cultural

A diversidade cultural afirma-se como mais uma característica do mundo contemporâneo. Muitos acontecimentos e organizações têm contribuído para uma conscientização dessa pluralidade que caminha na direção oposta da imposição de uma suposta superioridade da cultura branca, masculina, ocidental, identificada por alguns autores como eurocentrismo.

Nesse contexto, ganha visibilidade a denúncia contra discriminações, repressões e violências sofridas por grupos sociais tidos como marginais por diferirem dos padrões culturais dominantes.

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. (MOREIRA, 1998, p. 25)

O mundo atual, além das características já mencionadas, está marcado pela consciência da pluralidade cultural. Como diz Moreira (1998, p. 25) *vivemos num mundo inescapavelmente multicultural*, isso é um fato concreto e não algo em que se acredite ou concorde, não é uma questão de opinião.

Esta é mais uma demanda na direção da profissão docente. Consciente da pluralidade inerente ao seu mundo o professor no exercício de sua prática pedagógica deve evitar atitudes preconceituosas, deve estar preparado para conviver com as diferenças desenvolvendo atitudes de inclusão e respeito, coerentes com uma realidade social mais justa e democrática.

## Perspectivas para uma Resignificação da Identidade Docente

Para Pimenta (1999) a construção da identidade profissional inicia-se no processo formativo, quando o aluno passa a ser inserido nas questões pertinentes à área, e a compreender elementos como objetivos, conceito, conteúdo específico, regulamentação profissional, código de ética. A autora citada aponta um desafio

[...]o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor, para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1999, p. 20)

Considerando que a identidade não é imutável, mas “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18), a autora argumenta que a profissão de professor responde a determinadas necessidades da realidade social, que vão se modificando ao longo do tempo, exigindo também transformações da profissão.

Partindo dessa compreensão, a autora aponta alguns referenciais para a construção da identidade docente, quais sejam: a significação social da profissão; a revisão constante desse significado; a reafirmação de práticas consagradas culturalmente; o confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias; o significado que cada professor atribui ao seu trabalho a partir de seus valores, saberes, vivências; a rede de interações com outros professores, instituições de ensino, sindicatos. Como se pode perceber são elementos dinâmicos, flexíveis, que de acordo com o contexto e as experiências vivenciadas sofrem impactos, moldam-se, reformulam-se, fragmentam-se, reconstituem-se, num contínuo movimento.

Com base em sua experiência, Pimenta propõe três passos no processo de mediação da construção da identidade do futuro professor, a seguir apresentados.

O primeiro é a mobilização dos saberes da experiência. No caso da formação inicial em que os alunos não possuem experiência profissional, esses saberes referem-se à sua vivência como alunos, ou experiência socialmente



acumulada sobre o que é ser professor. No caso da formação contínua os saberes da experiência são aqueles produzidos pelo professor no dia a dia do desempenho de sua ação docente

O segundo passo refere-se à inserção do conhecimento específico no contexto da contemporaneidade. Segundo a autora, faz parte da constituição da identidade do professor a compreensão do significado, do sentido do conhecimento com o qual trabalha, para si e para a formação de seu aluno. O professor deve ter uma postura de questionamento frente ao conhecimento que irá trabalhar, no sentido de superar uma prática de mero repassador de informações.

O terceiro passo na direção da construção da identidade do professor é conhecer a realidade escolar, o local onde o ensino ocorre e confrontá-lo com os saberes pedagógicos produzidos. Segundo a autora, os saberes pedagógicos são ressignificados a partir da interação com as situações problemáticas, complexas e singulares do ensino, em interação constante com a realidade.

A autora defende a formação de professores na perspectiva reflexiva, pois a entende como uma política de valorização pessoal-profissional dos professores nas instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Destaca também a necessidade de uma formação permanente para o professor numa sociedade com as características da sociedade contemporânea, entendendo essa formação como ressignificação identitária dos professores.

Na mesma direção de Pimenta (1999) estão as reflexões de Nóvoa (2002) que também aposta no papel da formação contínua para a reconstrução da identidade e profissionalidade docente. Nesse processo, o autor define três eixos estratégicos: investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes; investir a escola e os seus projetos. Essa visão busca superar duas grandes ausências na formação do professor: a pessoa do professor e a organização-escola.

No primeiro eixo, investir a pessoa do professor e a sua experiência, já que o *professor é a pessoa e uma parte*

*importante da pessoa é o professor* (NIAS apud NÓVOA, 2002, p. 57), trata-se de considerar o desenvolvimento pessoal nos processos formativos oportunizando a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá aos professores assumirem sua formação, atribuindo-lhe um sentido. Segundo Nóvoa uma formação significativa, não pode ser pautada em acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas num “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 2002, p. 57)

Um trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência propicia resultados mais satisfatórios, pois a aquisição do saber está ligada à sua experiência e à sua identidade.

Devolver a experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. (DOMINICÉ apud NÓVOA, 2002, p. 57)

O segundo eixo, investir a profissão e os seus saberes, considera que, o desenvolvimento profissional do professor passa por uma formação contínua que valorize seus saberes experienciais e sua prática. Argumenta que os problemas que os professores enfrentam no dia a dia não são meramente instrumentais, mas são “situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (NÓVOA, 2002, p. 59) Portanto o exercício da profissão docente não se encaixa numa racionalidade instrumental pautada em modelos de ação que têm nos professores meros executores. As práticas de formação contínua que contribuem para o desenvolvimento da autonomia docente investem positivamente nos saberes que o professor produz no exercício de sua profissão; tomam como referência as dimensões coletivas; e compreendem os professores como profissionais reflexivos que “assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas” (NÓVOA, 2002, p. 59).

O terceiro eixo refere-se ao desenvolvimento organizacional: investir a escola e seus projetos. Falar em



formação contínua significa investir nos projetos das escolas. Nenhuma inovação pode ser levada a efeito sem mudanças ao nível das organizações institucionais e seu funcionamento. A formação contínua não pode ser pensada longe do espaço escolar, isso significa conceber a escola como ambiente formativo,

[...] onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao dia a dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 2002, p. 61)

A formação contínua deve estar articulada com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores. Os professores identificam os elementos constituintes da formação de maneira articulada com o desenvolvimento curricular e a organização da escola. Este fato favorece a participação dos diferentes sujeitos nas atividades da escola e o desenvolvimento de práticas democráticas.

De acordo com as idéias do autor, pode-se tomar a trilogia *Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional* como uma concepção inovadora de formação contínua que supera paradigmas dominantes e oferece importantes referenciais para a ressignificação da identidade docente.

Nóvoa (2002) defende que o enfrentamento da crise de identidade por que passa a profissão docente pressupõe o resgate de sua autonomia. O professor não deve ser um mero consumidor de material didático e instrumentos pedagógicos produzidos por outros. A ressignificação da identidade docente frente às emergências do mundo atual demanda um profissional criativo, que produz, e que faz de sua postura crítico-reflexiva, elemento seu crescimento pessoal e profissional. Nesta direção Nóvoa (2002) propõe a organização da escola como espaço público, capaz de responder às emergências de seu tempo

A escola terá de se definir como um 'espaço público', democrático e participado, que funciona em redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. (NÓVOA, 2002, p. 20).

É nesse contexto que o autor advoga a necessidade da formação docente e conseqüentemente a construção da

identidade desenvolver três famílias de competências como elemento essencial para que o(a) professor(a) se situe no novo “espaço público da educação”.

- Saber relacionar e saber relacionar-se;
- Saber organizar e saber organizar-se;
- Saber analisar e saber analisar-se

O autor esclarece que utiliza “as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação” (p. 22).

Saber relacionar e saber relacionar-se se refere à necessidade redefinir o sentido social do trabalho docente. A escola, entendida como espaço aberto, numa interligação com instituições culturais e científicas e com as comunidades locais, exige que o professor redefina “o sentido social de seu trabalho” (NÓVOA, 2002, p. 23), sua identidade profissional, no sentido de entendê-la como mediação cultural que estabelece redes de aprendizagem, que organiza situações educativas. Esta mudança expõe o professor à opinião pública, mas para o autor essa é uma condição para sua afirmação profissional.

Saber organizar e saber organizar-se considera a importância de repensar a organização do trabalho escolar (definição de espaços e tempos letivos, agrupamento de alunos e disciplinas, relação com a realidade, gestão dos ciclos de aprendizagem), romper com a organização convencional, criar novas modalidades de organização institucional tendo como referência o conceito de autonomia. Urge desenvolver novas formas de organização do trabalho docente pautadas nos princípios da *colegialidade*, da *coletividade*, da organização de espaços de troca e de partilha.

Para o autor as mudanças exigidas pela escola como um novo espaço público da educação pressupõem novas atitudes. Novas modalidades de organização das instituições de ensino e do trabalho profissional implicam em mecanismos de avaliação como instrumento de diálogo com a sociedade e como mecanismo de regulação interna.

Saber analisar e saber analisar-se implica em reconstruir o conhecimento profissional com base na reflexão. O conhecimento profissional do professor, tem segundo o autor, uma dimensão teórica, uma dimensão prática e uma



dimensão experiencial. É um conjunto de saberes, competências e atitudes, mobilizados na ação educativa, que se reconstrói continuamente através de uma reflexão prática e deliberativa, "um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros" (NÓVOA, 2002, p. 27).

Os autores citados oferecem indicativos e referenciais para a ressignificação da identidade docente frente aos desafios e impactos da realidade atual. Se por um lado questiona-se a existência do profissional docente na era das comunicações; por outro, não só se reconhece a necessidade deste profissional no mundo contemporâneo, como se constata a ampliação das exigências atualmente feitas à escola e ao professor. Certamente que ao assumir a segunda posição forçosamente há que se admitir a urgência de se repensar a identidade desse profissional.

A sociedade da globalização, da informação, do avanço científico e tecnológico, da degradação ambiental, da exclusão e da desigualdade, da ruptura com antigos paradigmas não comporta mais um professor enclausurado nos limites disciplinares de sua área de conhecimento; um professor que indiferente aos apelos do contexto social e às especificidades de sua turma, repete conteúdo, reproduz modelos e estabelece uma relação autoritária que não permite o questionamento e o diálogo. O mundo contemporâneo exige muito mais dessa relação pedagógica. Exige que o professor repense seu papel na formação de seu aluno, procurando desenvolver: conhecimentos técnicos, científicos de sua área relacionando-os com aspectos históricos, culturais; a autonomia; a capacidade de solucionar problemas criativamente; de trabalhar em grupo; de buscar, organizar e produzir conhecimentos. Enfim o trabalho do professor deve contribuir para uma inserção crítica e criativa do aluno em seu contexto social.

Como vimos, segundo Pimenta (1999) e Nóvoa (2002) a ressignificação da profissão docente passa pela revisão de seu processo formativo inicial e contínuo. Os dois autores ressaltam que essa formação inclua: o questionamento do significado social da profissão; a dimensão pessoal; valorização do espaço profissional de atuação do professor; estabelecimento de redes de parceria e

interação; reconstrução dos saberes profissionais (específicos, pedagógicos e experienciais) a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

Através de processos de formação contínua que atendem para os aspectos aqui apresentados é possível reconstruir uma identidade docente coerente com anseios da realidade atual que aponte para: a superação de uma prática reduzida à exposição de informação; estabelecimento de redes de aprendizagem, de mediação cultural com diferentes espaços sociais, culturais e científicos; um trabalho colegiado, coletivo que oportunize a parceria e o diálogo; a reorganização tempos e espaços curriculares que rompam com modelos convencionais; utilização crítica e criativa das novas tecnologias; incentivo a criação, à produção, à pesquisa, ao debate e à problematização.

Os autores pesquisados apontam a formação contínua como processo impulsionador de uma permanente, revisão e reestruturação da identidade docente. Neste sentido, a pesquisa e a reflexão sobre a prática são entendidos como elemento dessa formação, como busca de uma maior interação entre teoria e prática, como valorização do saber da experiência como referencial na constituição do saber docente, como busca de solução para problemas enfrentados, enfim como elemento de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

### Referências Bibliográficas

- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KUENZER, A. O que Muda no Cotidiano da Sala de Aula Universitária com as Mudanças no Mundo do Trabalho. In: CASTANHO S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas - SP: Papyrus, 2001.
- MOREIRA, A. F. Política multicultural e ação docente. In: ENDIPE, 9, *Anais...* Águas de Lindóia, SP, 1998.



NÓVOA, A. Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In: NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação In: NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHEIBE, L. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: Análises e Perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, *Anais...* Poços de Caldas, MG: 2003.

SILVA, T. T. da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis - RJ: Vozes: 2000.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE MÚSICA DA UECE

ELÍDIA CLARA AGUIAR VERÍSSIMO

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Tomaz Tadeu da Silva (2004, p.150).

O foco desta discussão curricular é o descompasso entre a formação inicial do licenciado em música e a sua futura atuação no mercado de trabalho, ou como professor de música ou como profissional músico que extrapola o ofício pedagógico. Questiona-se a preparação que os cursos de licenciatura estão proporcionando aos futuros professores de música. A construção do projeto pedagógico para a área de música precisa ser repensada e as reflexões sobre o conhecimento curricular específico precisam ser levadas em consideração, para o ajuste do vínculo entre o currículo e a área de atuação em diferentes contextos educacionais, ideológicos e sócio-culturais, da sociedade como um todo. Faz-se urgente o estabelecimento de um currículo mais abrangente, para inserir no mercado de trabalho o professor de música egresso de uma licenciatura, com uma bagagem de conhecimentos musicais compatíveis com o seu ofício pedagógico.

É preciso propor o redimensionamento da formação inicial de professores de música. Esta deve ter vínculo direto com a atuação profissional. Precisam ser revistas também as concepções referentes ao papel do professor como sujeito, como ser reflexivo que reexamina sua prática continuamente e constrói suas ações de ensino. Como mobilizador de saberes e formador de opinião, o professor deve construir também suas próprias concepções de ensino, o que implica em construir sua identidade de educador, comprometido não apenas com a reprodução ou repasse



de conteúdos, mas com o investimento em uma base pedagógica mais sólida, desde sua formação inicial. Isso não quer dizer que o estudante de um curso superior de música deva prescindir de um repertório de conhecimentos profissionais indispensáveis ao exercício da educação musical.

Diante dos progressos realizados nos campos científico e tecnológico, a discussão que tem dominado o cenário atual da educação inclui temas transversais tais como: ética, direitos humanos, respeito ao meio ambiente, cidadania, multiculturalismo, estética, saúde e sexualidade. Estes pontos vão ao encontro da nova visão interdisciplinar do conhecimento. E as reformas curriculares na área de música também precisam suprir necessidades dos alunos que a universidade recebe das escolas e os forma professores para os ensinos infantil, fundamental e médio, completando um processo cíclico de socialização do conhecimento.

A universidade, ao trabalhar numa dimensão comunitária, também deve considerar o ensino informal no âmbito da etnopedagogia de educação musical. Contemplaria, assim, o ensino e a aprendizagem das manifestações musicais de tradição oral. Por outro lado, a multimídia tem um papel determinante na formação do gosto musical de crianças e adolescentes, com uma velocidade que o trabalho do educador ainda não conseguiu superar, para propor a visibilidade de outros gostos e saberes musicais.

Nosso desafio na universidade é mudar as formas de conhecimento baseadas em textos, nas quais temos fortemente investido e adquirido penosamente ao longo de décadas, e abrir-nos nós mesmos para novas formas pós-escritas e pós-simbólicas. Nossos públicos ou, no jargão do mercado, nossos *fregueses*, estão à frente de nós, tendo crescido a familiaridade com a televisão, filmes, computadores e crescentes formas multimídias, em oposição à dependência à imprensa da geração pós-guerra, que agora está entrando nos 50. (FEATHERSTONE, 2000, p. 8).

A citação acima reforça a idéia de que o educador musical ainda não conseguiu desenvolver a diversificação cultural, sobretudo na clientela com opinião formada pela mídia televisiva. O alcance mais efetivo da Etnomusicologia pode ser um caminho para redimensionar esta questão, através

de contribuição relevante da interdisciplinaridade dos estudos culturais para a transformação da postura pedagógica contemporânea. A Profa. Elba Braga Ramalho defende a adoção de um currículo mais abrangente para as Licenciaturas de Música, em que os estudos sobre a cultura oral estejam inseridos:

Posso acrescentar que os estudos atuais sobre as culturas de tradição oral também têm trazido significativas contribuições para a cultura letrada, levando-nos a conceber outro modo de enfrentar tais fenômenos, principalmente diante da constatação de que cada cultura tem seus próprios códigos, sua própria racionalidade; de que cada cultura deve ser abordada com critérios que partam dela própria. A música, apesar de seu registro escrito, também revela seu aporte no campo da oralidade, pois sabemos que as prescrições da partitura não revelam o evento sonoro na sua totalidade. (RAMALHO, 2003, p. 48).

O Currículo precisa estar em constante processo de avaliação para acompanhar as mudanças sociais e aliar-se às novas modalidades de aprender, que consideram o respeito aos contextos diversificados de onde vêm os aprendizes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a aquisição do conhecimento pelo educando em combinação com o respeito aos saberes que ele já traz consigo. O profissional para lidar com essa clientela deve atender ao perfil de professor agente, com capacidade de iniciativa e inovação, atento a um processo de aprendizagem contínua ou formação continuada. O respeito às diferenças liberta o discurso cultural da padronização do conhecimento, pois a criatividade do professor deve funcionar como um instrumento de libertação do potencial de habilidades do educando: no aluno está centrada a ação pedagógica. A criatividade do professor deve ser entendida como a competência de usar estratégias eficazes para despertar saberes no aluno, que possam ajudá-lo a traçar sua trajetória profissional. A flexibilização dos percursos de formação, mediante uma orientação acadêmica, pode dar ao aluno subsídios para construir seu próprio currículo, conforme o perfil profissional desejado.

Como já me referi anteriormente, a versão do novo paradigma educacional caracteriza-se pela ênfase à transversalidade, em que se valoriza a descentralização de



poderes, cresce a consciência ecológica e se dá voz às minorias e ao pluralismo cultural. Para conviver com a autenticidade de outras vozes e respeitar diferentes culturas, a escola precisa ser redimensionada como espaço de multiplicação de saberes. O currículo precisa ser revisto para contemplar diferentes necessidades, no contexto da diversidade cultural. Questiona-se a fragmentação dos currículos, que não acompanham satisfatoriamente o ritmo acelerado do mundo contemporâneo e as exigências do mercado de trabalho. O perfil do professor deve ser compatível com esse contexto de mudanças, em que um outro paradigma deve ser aplicado ao papel do mediador de conhecimentos.

Na discutida chegada da pós-modernidade ao contexto educacional vigente, admite-se o currículo como construção social. Ao receber e examinar contribuições do pensamento crítico pós-moderno, a universidade reflete sobre a sua função de formadora de professores, mas lida com a dificuldade de implementação do paradigma inovador e conta ainda com a resistência de membros do corpo docente e administrativo da instituição.

O cotidiano do ensino é determinante para que seja repensado o currículo, em que a flexibilidade deve ter presença constante na relação didática entre professor e aluno. Além de um planejamento flexível, o mediador de conhecimentos deve estabelecer uma relação mais aberta no que diz respeito ao encaminhamento da formação do educando. Deve também preparar-se para enfrentar com sucesso situações diversificadas na sala de aula, em que os resultados nem sempre são previsíveis. A aprendizagem é construída continuamente e o professor enfrenta desafios em situações ambíguas e de conflito.

Verifica-se uma tensão entre o novo e o velho no contexto da reforma paradigmática. Entretanto, deve haver uma mudança eficaz do pensamento e da prática dos profissionais da educação para colocar de fato o aluno no centro da aprendizagem e das reformas curriculares. Retoma-se a negociação do currículo com o principal interessado, o aluno. A operacionalização dessa construção aberta do currículo ainda é um grande desafio para as instituições de ensino.

A partir de uma postura mais inclusiva, o professor, ao centrar a ação pedagógica no aluno, dá outra dimensão

ao seu trabalho, pois ouvir o educando é considerá-lo peça fundamental para a relação ensino-aprendizagem, como porta-voz de necessidades de um grupo que demanda mudanças no contexto educacional.

Para se assumir o papel de professor universitário, é necessário saber qual a finalidade da universidade e do curso para os quais prestou concurso. O professor, quando se submete a essa avaliação para ingresso como docente universitário, é observado apenas por seu domínio na área específica em que se inscreveu. Ao assumir a sala de aula, constata sua insuficiência a respeito de sua didática, da metodologia de repassar seu conhecimento aos alunos. Essa situação se agrava por não receber nenhuma orientação por parte da instituição sobre o processo de planejamento, metodológico ou didático. O professor se sente solto sem o menor acompanhamento, nem presta contas de suas ações em sala de aula. Não existe nenhum tipo de avaliação nem apresentação de relatórios de sua ação docente.

Em sua vida acadêmica de formação como professor, não dá a devida importância ou não tem consciência e maturidade para as disciplinas pedagógicas. Daí o despreparo sobre pedagogia, metodologias da didática. Há também situações de profissionais que vêm de Bacharelados para assumir o papel de docentes universitários, como profissionais que se formaram em Bacharelado em Instrumento Musical. Utiliza-se da experiência de seu cotidiano como professor particular de instrumento e transfere essa experiência a sua nova vida de docente universitário.

Por não haver um acompanhamento político-pedagógico em suas ações, encadeará outras problemáticas, como o isolamento de conteúdo entre as disciplinas, tornando o currículo fragmentado. Precisa haver uma conexão ou discussão entre os docentes universitários em prol da interdisciplinaridade ou continuação de conteúdo em que o aluno sinta um percurso em seu currículo. Há um desconhecimento, entre os docentes, das metodologias utilizadas. É constante a reclamação dos alunos da descontinuidade de conteúdo e metodologia em disciplinas divididas em blocos (I, II, III ...), em que se observa um descompasso nos conteúdos.

Observa-se, também, a falta de comprometimento com a instituição em relação ao objetivo do curso de for-



mação para futuros professores. Tem-se a impressão de que alguns professores estão no ofício “à força” como se a docência fosse sua única opção de trabalho.

Deve-se pensar no currículo como formação social em conexão com a realidade extra universidade a qual o aluno enfrentará. Como professora, o contexto que me é mais familiar é o do extinto Departamento de Artes da Universidade Estadual do Ceará – UECE, cujo Projeto Político Pedagógico priorizou a reestruturação curricular do Curso de Música, em 2002. O curso anterior era composto de três modalidades: Licenciatura Plena, Bacharelado em Piano e Bacharelado Geral. Esse último foi criado para atender aos alunos que não desejavam seguir uma carreira de professor. Tinha as mesmas disciplinas da licenciatura, menos as pedagógicas. Com a reestruturação curricular, o curso atual passou a oferecer duas modalidades: Licenciatura Plena e Bacharelado em Música com Habilitação. Houve, pois, um enxugamento curricular dos cursos, numa tentativa de readequação às necessidades reais do mercado de trabalho e formação específica de professores de música.

A flexibilização e a reestruturação curricular do Curso de Música da UECE pretendem atender os profissionais de música segundo quatro áreas de conhecimento com habilitações específicas em suas sub-áreas de formação, conforme a descrição abaixo:

#### Área de conhecimento: **I Práticas Interpretativas**

Sub-área:	Instrumento, voz e regência
Modalidade:	Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento
	Bacharelado em Música com Habilitação em Canto
	Bacharelado em Música com Habilitação em Regência

#### Área de conhecimento: **II Composição**

Modalidade:	Bacharelado em Música com Habilitação em Composição
-------------	---

#### Área de conhecimento: **III Música Popular**

Modalidade:	Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento
-------------	--

#### Área de conhecimento: **IV Educação Musical**

Modalidade:	Licenciatura Plena
-------------	--------------------

A fase inicial de implantação do novo currículo ocorreu em 2003.1 com as modalidades de Licenciatura Plena e Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento – Piano e Flauta Transversa. A implantação das demais modalidades está na dependência de questões administrativas, tais como retorno de professores afastados para estudos de pós-graduação e abertura de novos concursos para as carências no corpo docente.

Uma das vantagens do enxugamento do tempo de permanência do aluno em sala de aula é a oportunização de tempo para estudo domiciliar do músico. Apesar de permanecer com nove semestres, a graduação reduziu a maratona de disciplinas a que o aluno era submetido no currículo anterior. Acredita-se que a qualidade do curso melhorou com o afunilamento de disciplinas voltadas especificamente para o ensino de música e com a organização do fluxograma curricular com os seguintes campos de conhecimento: instrumental, fundamentos teóricos, pesquisa, pedagógico e humanístico e/ou integração. Ao poder traçar o seu próprio percurso curricular, o aluno é estimulado a reduzir também o seu tempo de permanência na graduação, o que se revelava um problema crítico na Universidade.

O efeito qualitativo da reestruturação curricular é constatado desde a prova de aptidão a que os alunos são submetidos para ingresso no curso. Ao compromisso com o domínio das questões específicas de teoria musical, de percepção auditiva com ditado melódico e ritmo e de apreciação musical, acrescentou-se mais cuidado à qualificação do candidato. Deve-se ressaltar que o teste de aptidão sempre foi criterioso, mas o atual exige mais conhecimentos específicos, pois privilegia também o conhecimento prático. É apresentada uma audição de uma obra musical, cuja identificação não é informada. O aluno, ao ouvi-la, identificará suas características: época, gênero, instrumental, forma e compositor. Há também questões sobre a história da música ocidental e brasileira.

Ao ingressarem no curso, os alunos trazem seus conhecimentos musicais, empíricos ou formais. Alguns vêm de escolas médias de música, como o Conservatório Alberto Nepomuceno, curso de extensão da UFC, CEFET, bandas de música, como a do Colégio Piamarta, bandas militares ou municipais e de escolas particulares de instrumentos musicais.



Já que as escolas de nível médio e fundamental não suprem a formação artística, especificamente musical, dos seus alunos, o Curso de Música da UECE criou sua extensão para atender essa deficiência. De uma média de 240 candidatos à prova de aptidão, apenas a metade consegue passar. Diante desse quadro, a extensão criou dois tipos de curso: o curso livre, com uma aula de instrumento e outra de teoria musical, e um curso para preparar o candidato ao curso superior de música. Nesse, o aluno tem uma aula de instrumento, de percepção musical, de história da música e coral. Assim o curso de extensão garantirá subsídios para a qualidade do curso superior e possibilitará aos alunos mais uma opção de formação musical de nível médio.

Tanto a Licenciatura como o Bacharelado Geral eram compostos de um grande número de disciplinas que não são ligadas diretamente à música. Em 2002, a reforma político-pedagógica que o curso sofreu excluiu essas disciplinas extra-musicais, alterou o número de créditos em outras e acrescentou disciplinas necessárias. No primeiro semestre de 2003, quando o novo currículo foi posto em vigor, a maioria dos alunos do Bacharelado Geral migrou para o curso de Licenciatura Plena reformado, alcançando uma meta pretendida no planejamento da reforma: a atração de alunos do currículo antigo para o novo. Mantiveram-se nos currículos antigos apenas os alunos que já estavam nos três últimos semestres.

A importância da migração do Bacharelado Geral para a Licenciatura Plena foi reconhecida pelos alunos como uma necessidade da atuação profissional enquanto professores de escolas públicas ou privadas. Ao ingressarem no Curso de Música, detentores de saberes musicais, alguns não aspiram, no início de sua carreira acadêmica, atuarem como futuros professores. No decorrer de sua vida universitária e vendo-se na necessidade de trabalhar, a maioria dos alunos ingressa no campo de ensino informalmente e os que já concluíram o Bacharelado Geral voltam para cursar a Licenciatura em Música.

Alguns depoimentos de alunos revelam que sua metodologia de ensino é construída pela necessidade da circunstância do trabalho ofertado a eles. De início ficam hesitantes. Alegam falta de orientação acadêmica para as diferentes pos-

síveis situações que possam encontrar em sua futura vida profissional como educadores. Uma situação que exemplifica essa reivindicação é o desafio de um professor iniciante organizar um coral. Ao ser contratado para lecionar música nas escolas, um diretor solicita que seja formado um coral infantil ou juvenil. O aluno lamenta ter passado por quatro semestres de canto coral e dois semestres de técnica vocal. Sente a necessidade de ter no conteúdo dessas disciplinas o assunto sobre formação e repertório para coro infantil e juvenil. O conteúdo dessas disciplinas aborda a prática de repertório para canto coral de adultos, não contemplando a necessidade específica do futuro professor regente de outra modalidade de coral. E por sua vez, a disciplina de técnica vocal contém uma atividade mais prática de exercícios destinado à voz, sem a especificidade do trabalho com as vozes infantis.

Ao chegarem nas escolas para lecionarem música, os alunos e professores egressos da universidade se deparam com uma clientela com gostos musicais bem diversificados, tais como, forró, rock, funk, axé music, música sertaneja, reggae e dance music. Como conciliar seu conteúdo adquirido na universidade com gostos tão diversos da clientela de escola de nível fundamental? Quando os alunos universitários cursam a disciplina de Didática do Ensino em Música, chegam com o desejo de conhecer e aprender práticas pedagógicas, métodos, exercícios a serem executados em suas experiências profissionais como professores de música. Esperam da disciplina uma atividade mais prática do que teórica, simulações de atividades musicais a serem aplicadas em sua vida profissional.

Há alunos da Licenciatura que não almejam ser professores de educação musical nas escolas públicas, mas professores de instrumento a nível médio. Pretendem ensinar em escolas específicas de instrumento, dar aulas particulares ou até montar sua própria escola de instrumento em parceria com outros colegas. Cinco semestres são dedicados às práticas instrumentais na grade curricular. O aluno universitário faz a opção entre violão, piano, e flauta doce. Geralmente ele escolhe dar continuidade à prática do instrumento que já vem tocando antes de ingressar na Universidade.

Observa-se que a reestruturação curricular do Curso de Música da UECE manifestou zelo pela formação especí-



fica de professores de música. Entretanto o foco da problemática está no encaminhamento profissional dos alunos que não pretendem atuar na área pedagógica, embora estejam inseridos no projeto de licenciatura. Faz-se relevante uma investigação sobre o perfil dessa parcela de alunos que ainda não se definiram profissionalmente e a análise de possibilidades de redimensionamento no currículo que correspondam a essa demanda.

### Referências Bibliográficas

- FEATHERSTONE, Mike. Da Universidade à Pós-Universidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos e MORAES, Sílvia E. (Orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2000, p. 61 – 99.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Rev. da Abem*, Porto Alegre, Associação Brasileira de Educadores Musical, n. 8, mar. 2003, p. 87 – 91.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. *Rev. da Abem*, Porto Alegre, Associação Brasileira de Educadores Musical, n. 8, mar. 2003, p. 101-5.
- PEREIRA, Elisabete e outros. *Escola e universidade na pós-modernidade*. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos e MORAES, Sílvia E. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2000.
- Projeto Político Pedagógico. *Reestruturação curricular do curso de música da universidade estadual do Ceará – UECE*. 2 Vol. Fortaleza, Ce, novembro 2002.
- RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. In: *Rev. da Abem*, Porto Alegre, Associação Brasileira de Educadores Musical, n. 8, mar. 2003, p. 47 – 51.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## UM CHECKLIST PARA AVALIAR UMA PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

### Introdução

O presente ensaio tem como objetivo principal apresentar uma lista de verificação ou um *checklist* destinado a avaliar uma plataforma virtual de aprendizagem no todo, mas utilizando-se do ponto de vista que é dado por profissionais da área de educação. Observando a bibliografia especializada para avaliação de *software* notamos que geralmente a avaliação, quando é feita por especialistas da área de informática, tem um enfoque mais técnico não contemplando os requisitos básicos de um sistema de computação para fins educativos.

Até a década de 1980 a avaliação de sistemas computacionais valorizava sobremaneira a sua funcionalidade, ou seja, as tarefas que tais sistemas eram capazes de executar com eficácia. Na década de 1990 iniciou-se o processo de valorização da eficiência dos sistemas. A eficácia diz respeito à qualidade e à produtividade do sistema e a eficiência está associada ao usuário, é dependente do humano.

Nos sistemas de computação voltados para educação uma avaliação mais completa aborda aspectos ergonômicos, pedagógicos e de comunicabilidade (SILVA, 2003). A ergonomia pedagógica da Interface Humano-Computador (IHC) é aqui entendida como as ferramentas disponíveis para adaptar os instrumentos signos e símbolos mediadores das novas tecnologias de informação e comunicação empregadas para melhor viabilizar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Para Lévy (1993, p.180), a interface contribui para definir o modo de captura da informação oferecido aos atores da comunicação. Ela abre, fecha e orienta os domínios da significação, de utilizações possíveis de uma mídia. De forma que, uma imagem ou estrutura textual construídas conforme o contexto de forma correta tem a possibilidade de promover uma leitura do conteúdo de forma a favorecer a usabilidade.



## Usabilidade

O termo usabilidade teve sua origem na ciência cognitiva e, no início da década de 1980, começou a ser usado nas áreas de Psicologia e Ergonomia. A usabilidade está definida na norma ISO 9241-11 *Guidance on Usability* (1998) como a capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto de uso.

Nielsen no livro *Usability Engineering* (1993) apresenta cinco atributos para usabilidade que podem contribuir para uma boa interface computacional, são: facilidade de aprendizagem, eficiência de uso, facilidade de memorização, baixas taxas de erro e satisfação subjetiva.

A partir da norma ISO/IEC 9126 (1991) o termo usabilidade ultrapassou os limites da Psicologia Aplicada e da ergonomia e passou a fazer parte do vocabulário técnico de áreas como tecnologia de informação e da interface humano-computador. Todas essas definições convergem para uma outra definição que vem no bojo dos sistemas de informações "amigáveis" qual seja, a interatividade.

A usabilidade pode ser considerada uma qualidade de uso, isto é, qualidade de interação entre usuário e sistema. Às vezes um sistema pode ser ideal para algumas pessoas, mas é inadequado para outras. A usabilidade pode ser mais genérica à medida que os sistemas são mais flexíveis. O atributo flexibilidade diz respeito à capacidade do sistema se adaptar ao contexto e à necessidade e preferência do usuário. Talvez a eficácia seja o principal motivo que leva um usuário a utilizar um produto. Se um sistema é agradável, fácil de usar, fácil de aprender, e atende aos principais atributos de usabilidade, mas não atende à necessidade do usuário, fatalmente não será usado.

Assim, os sistemas, com objetivos educacionais devem apresentar algumas características fundamentais para que sua aplicabilidade favoreça a usabilidade, e que redundem em melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Se por um lado o *software* educativo deve ser criado de forma que os seus ícones (signos) e instrumentos mediadores sejam utilizados de forma objetiva, priorizando a interatividade e a criatividade do usuário, por outro lado,

deve ser interessante para prender a atenção do usuário-aluno-aprendiz.

Muitos são os autores que têm contribuído para avaliação de *software* e.g. Scapin (1988), Scapin & Bastien (1995), Silva (2002), Nielsen (1993)) que apresentam princípios de ergonomia de *software* reunidos em 10 (dez) heurísticas. As normas ISO/IEC 9126 e a ISO 9241 são padrões de direito. Outras alternativas de avaliação de interface de sistemas computacionais citadas são: Shneiderman (1998), que apresenta, de forma bem resumida, 08 (oito) princípios; Dias (2002) apresenta de forma detalhada 07 (sete) heurísticas para *sites* corporativos e Guedes (2004a) que oferece uma lista para avaliar de forma simples e didática um *software* educacional.

### **Plataforma Virtual de Aprendizagem**

Uma plataforma virtual de aprendizagem ou um ambiente virtual de aprendizagem não é apenas um Produto Educacional Informatizado (PEI); é um ambiente formado por vários PEIs, isto é, uma plataforma virtual de aprendizagem contém vários produtos que desempenham ou auxiliam uma ação com objetivos educacionais, cada um assumindo a sua função específica que pode ser de gerenciamento, transmissão e busca de informação e de conhecimento. Avaliar a qualidade de uma plataforma virtual de aprendizagem, dependendo do objetivo para o qual é proposto, é uma tarefa difícil porque envolve vários atributos entre os quais: de conteúdo, de interatividade, didáticos, ergonômicos e técnicos.

O principal objetivo de uma plataforma virtual de aprendizagem é o de adotar a *web* como um ambiente educacional, possibilitar uma transição da sala de aula convencional para uma sala de aula virtual criando comunidades de conhecimento. Desse modo, esses ambientes podem ser apoiados em premissas básicas tais como:

- Os cursos criados devem possuir grande capacidade de interatividade, de forma a atrair a participação intensa do aluno no processo de aprendizado;
- Os agentes professores, tutores e alunos do curso não precisam ser necessariamente especialistas em *Internet*; e



- Os recursos oferecidos para a criação dos cursos devem corresponder aos de uma sala de aula convencional, acrescidos dos disponíveis no ambiente de rede *Web* com a possibilidade de reutilização de conteúdos já existentes em qualquer meio digital.

### **Requisitos Básicos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

Os paradigmas de Interação Humano-Computador (IHC) nos fornecem elementos para a elaboração de um conjunto de requisitos básicos, tanto do suporte computacional quanto dos elementos essenciais para interação eletrônica em um ambiente de ensino. Então, dividimos os requisitos básicos em três classes distintas: os aspectos gerais, a interação entre o homem e o ambiente de suporte à educação, e os aspectos relacionados à comunicação entre os atores do ambiente.

Um ambiente de ensino na *web* deve oferecer uma gama de características e ferramentas mínimas para ser adequado como ambiente de suporte ao ensino. Dentre um conjunto relativamente extenso de sugestões, propomos que um ambiente desta natureza contemple os seguintes elementos:

- Possuir grande capacidade de interatividade (*learningware*);
- Permitir a utilização eficiente por usuários não-técnicos;
- Oferecer recursos semelhantes ou alternativos de forma eficiente aos recursos oferecidos em sala de aula;
- suporte recursos inerentes à tecnologia digital tais como processamento, armazenamento e intercâmbio da informação em rede;
- Possibilita a utilização de material já existente em mídia digital;
- Serviços de comunicação, administração e de cooperação;
- Dispositivos de avaliação e acompanhamento.
- Integração com ferramentas gratuitas;
- Desenvolvimento de *design* apropriado a cada tipo de curso; e,
- Definição de uma área de trabalho por grupo de estudo.

Além disso, esses sistemas devem ser capazes de suportar um conjunto de atores com atividades específicas e papéis bem definidos. Uma composição mínima de recursos humanos teria para cada curso um conjunto básico de: um professor conteudista, um tutor, um conjunto de alunos, e eventualmente um administrador para a gerência do sistema.

Dentre os requisitos básicos de interação tem-se a influência do paradigma de interação humano-computador relativo aos modos e ferramentas de interação do homem com o sistema computacional. Dá-se ênfase à interface do sistema com o usuário e, conseqüentemente, destaca a máquina e seus componentes como elemento meio para transmissão do conteúdo.

Os requisitos nos levam a relacionar ferramentas que podem fornecer aos seus usuários as funcionalidades necessárias e desejáveis para um ambiente de suporte ao ensino na *web* com um certo grau de satisfação:

- edição de texto: qualquer sistema de ensino deve tornar disponível aos seus usuários mecanismos básicos de edição de texto;
- sistemas de trocas de mensagens para a comunicação entre os atores (professores, alunos e administradores);
- mecanismos de transferências de documentos eletrônicos para facilitar o intercâmbio de informação e propiciar o trabalho em grupo à distância;
- ferramentas de auto-avaliação e avaliação para permitir que os alunos colham informações sobre o grau de aprendizado dos assuntos expostos e que os professores disponham de mecanismos de avaliações dos seus alunos;
- ferramentas de rastreamento e acompanhamento de atividades, pelas quais o professor pode acompanhar o desempenho do aluno e a que material o aluno tem tido acesso;
- mecanismos de gerenciamento de cursos (para criação/remoção de cursos), alunos (inscrição/remoção de alunos) e material (confecção e disponibilização de alunos). É importante que sejam oferecidas diferentes visões do ambiente para os diferentes atores; e,
- quadro de avisos: disposição de quadro com eventos relacionados ao curso, material sobre assuntos afins, novidades, calendário do curso, etc.



## Aspectos Técnicos e de Interface para Avaliar Softwares

Além da base pedagógica, um *software* educativo ou um ambiente virtual de aprendizagem (AVE) deverá também ser analisado do ponto de vista técnico e de sua interface, uma vez que estes aspectos orientam para uma adequada utilização e um bom rendimento do usuário.

As características de interface tais como: funcionalidade, usabilidade, confiabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade foram estabelecidas pela Norma ISO/IEC 9126, publicada em 1991, como um conjunto de atributos para se avaliar e descrever a qualidade de um produto de *software*. Cada característica é descrita segundo esta norma conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Características da qualidade de *software*, segundo a ISO/IEC 9126

Característica	Descrição
Funcionalidade	Evidencia que o conjunto de funções atende às necessidades explícitas e implícitas para a finalidade a que se destina o produto.
Usabilidade	Evidencia a facilidade de utilização do <i>software</i> .
Confiabilidade	Evidencia que o desempenho se mantém ao longo do tempo em condições estabelecidas.
Eficiência	Evidencia que os recursos e os tempos envolvidos são compatíveis com os níveis de desempenho requerido para o produto.
Manutenibilidade	Evidencia que há facilidades para correções, atualizações e alterações.
Portabilidade	Evidencia que é possível utilizar o produto em diversas plataformas com pequeno esforço de adequação.

## Avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem Através de um Checklist

Baseado no que foi apresentado acima neste ensaio e em diversas listas de verificação, tais como: os princípios de Nielsen (1993), as recomendações de Bastien & Scapin (1995), < <http://www.mec.gov.br/sesu/instit/shtm> >, Guedes (2004a),

Guedes (2004b), Silva (2002) e Orbolato (2002), apresentamos o que no nosso entendimento é uma lista de avaliação de *software* educativo simples, resumida, clara e eficiente mas que contempla as aspirações da área educacional.

A lista de verificação será utilizada de forma criteriosa, na qual o avaliador irá responder cada uma das questões, na ordem apresentada, sem deixar nenhum questionamento ou etapa em aberto. A lista de verificação apresenta uma seqüência de questões, critérios e aspectos a serem avaliados, levando em consideração as atividades passo a passo. As questões representam os itens que devem ser avaliados na interface. Os critérios definem a forma como cada questão será avaliada e a relevância de cada item analisado.

Os aspectos serão definidos de acordo com o enfoque em ergonomia que será trabalhado em cada momento da avaliação. Os critérios da avaliação serão representados pelas repostas: Ótimo (O), Bom (B), Regular (RG), e Ruim (R) e Péssimo (P) disponibilizados com as questões explicitadas na forma da tabela abaixo. A lista está dividida em 12 (doze) partes (tabelas) cada uma contendo 05 (cinco) itens a serem avaliados. Após cada tabela pode-se acrescentar um comentário referente à mesma.

### **Crítérios de Desempenho**

Alguns indicadores de avaliação na área de informática são relativos a qualquer tipo de *software* quer seja aplicativo para educação, utilitários para educação, *software* abertos para educação ou qualquer sistema computacional. Os atributos da tabela abaixo representam parte desses indicadores, pois todo *software* pode ser avaliado com ênfase nos mesmos, destacando-se: Expansibilidade, Confiabilidade, Exatidão, Segurança, Consistência, Transparência, Eficácia e Eficiência.

Os critérios de desempenho são importantes na avaliação de qualquer sistema computacional, na tabela abaixo apresentamos cinco, escolhidos entre os explicitados acima, no nosso entendimento, como os que podem ser empregados para avaliar satisfatoriamente os sistemas *on line* em EAD.



Mesmo que um sistema seja fácil de usar, agradável e sua interface obedece aos principais atributos de usabilidade, mas se não tiver um bom desempenho em um primeiro momento poderá atrair seus usuários, mas fatalmente deixará de tê-los quando os mesmos perceberem que sua funcionalidade e seus dados não são confiáveis.

Tabela 2 – Critérios de desempenho

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
01	Expansibilidade; capacidade de absorver mais funções ou maior quantidade de dados, sem necessidade de alterações estruturais.					
02	Confiabilidade: capacidade de produzir os resultados pretendidos e desejados sem erros.					
03	Exatidão: capacidade de lidar com o grau de precisão, em representação numérica, e correção, nos cálculos, que a tarefa em questão requerer.					
04	Segurança: capacidade de preservar a integridade dos dados na eventualidade de falha de <i>hardware</i> , erro e vandalismo humano ou eventos inesperados.					
05	Consistência: a capacidade de sempre produzir as mesmas informações quando acessadas de formas (caminhos) diferentes.					

### Critérios de Interface com o Usuário

Determinados critérios sob o ponto de vista de todos os usuários do sistema: alunos, tutores, professores, e administradores são importantes antes mesmo do uso do ambiente como um todo. Estes podem ser: instalações, *download* de atuais e novas versões, adaptações a dispositivos utilizados pela maioria dos usuários destacando-se monitores de diferentes tipos de resolução gráfica em cores. De forma que os itens da tabela 2 são importantes para uma avaliação sob o olhar do usuário.

Tabela 3 – Critérios de Interface com o usuário

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
06	Facilidade de Instalação/desinstalação e de downloads de novas versões					
07	Facilidade de operação e de acesso aos principais serviços de cadastro de cursos					
08	Facilidade de envio e disponibilidade das tarefas concluídas para o ambiente					
09	Facilidade de visualização do quadro de aviso, do calendário e das tarefas agendadas e dos lembretes automáticos					
10	Facilidades de lidar com monitores de diferentes tipos de resolução e número de cores.					

### Critérios Auanto à Facilidade de Administração de Cursos

O administrador dos cursos disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem, depois dos sistemas de computação em si e da mídia utilizada, são os principais responsáveis pela realização de todas as atividades operacionais diárias durante todo o curso. Manter os usuários satisfeitos na realização de suas atribuições no processo de ensino aprendizagem é uma tarefa repetitiva e continuada. Se a plataforma proporciona isso de forma eficaz e eficiente as condições de infraestruturas de comunicação, coordenação e cooperação são otimizadas.

Tabela 4 – Critérios quanto à facilidade de administração de cursos

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
11	Facilidade de cadastro de alunos e de cursos.					
12	Facilidade de acompanhamento do processo de avaliação dos agentes do curso.					
13	Facilidade de disponibilizar/manter cursos					
14	Facilidades de atribuir/excluir privilégios a docência, a tutores, e a alunos.					
15	Facilidades de obtenção de dados e de relatórios sobre os participantes do curso.					



## Apresentação Geral da Interface

A apresentação geral da interface, exemplificada na Tabela 4, deve ser analisada segundo questões gerais de apresentação, sem muitos detalhes. Nesta fase as questões deverão ser respondidas após uma rápida navegação pelas opções da ferramenta, representando uma primeira impressão do avaliador. O enfoque principal abrange questões relacionadas a cores e efeitos, número de figuras adequado ao que está proposto, informações suficientes, rápidas e precisas, relevantes e atualizadas, falta de objetividade na busca das funcionalidades e

Tabela 5 – Apresentação geral da interface

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
16	De maneira geral, as cores apresentadas e sua disposição na tela são agradáveis.					
17	A apresentação do ambiente inicial, ou seja, como você classificaria a primeira impressão que teve da interface do programa.					
18	Você consegue responder satisfatoriamente a essas perguntas: "Onde estou?" e "O que este programa faz?" De imediato?					
19	Classifique esteticamente a interface do programa.					
20	O tamanho e tipo de fontes utilizadas são adequadas para o objetivo do software?					

## Estrutura da Interface

A estrutura da interface, exemplificada na Tabela 5, é considerada a parte mais importante na construção de um sistema, tendo que estar muito bem organizado para que haja um bom desempenho na sua utilização. A estrutura da tela não deve ser espelho da estrutura organizacional, mas deve se identificar com o principal objetivo para o qual o sistema é proposto devendo-se levar em consideração aspectos relacionados à forma como as informações estão disponibilizadas e estruturadas. Para tornar a

avaliação desta parte o mais didática possível é importante que adote os passos de uma tarefa e posteriormente responder as perguntas.

Trata-se da elaboração de uma pequena tarefa utilizando-se dos recursos básicos. É importante salientar que o objetivo deste procedimento não é ensinar a manipular o sistema e sua interface e sim executar alguns passos para poder melhor responder as perguntas que seguirão. O trabalho apresentado deve atender as características do sistema da interface a ser avaliado.

Tabela 6 – Estrutura da interface

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
21	Apresenta menus de forma clara e direta					
22	Desperta o interesse do aluno, sem perder de vista os objetivos para o qual foi desenvolvido					
23	A linguagem utilizada é eficiente e agradável para o desenvolvimento dos objetivos da plataforma?					
24	De que maneira ele atende as suas expectativas no que diz respeito à execução dos procedimentos?					
25	A estrutura do ambiente facilita o desenvolvimento de atividades cognitivas?					

### Funcionalidade do Sistema

A funcionalidade do sistema, exemplificada na Tabela 6, tem como objetivo verificar se as funções de interface são bem definidas, de acordo com padrões usuais do ambiente operacional. Informações de grande importância são relacionadas à navegação rápida e fácil, localização dos menus em uma área de fácil acesso, navegação e definição de botões de navegação e atalho. É necessário também avaliar se a comunicação da interface com o usuário é amigável, se as informações procuradas são encontradas de forma otimizada, inteligente e se há uma interação completa com o usuário no que diz respeito aos aspectos mais importantes da tarefa em andamento.



Tabela 7 – Funcionalidade do sistema

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
26	Oferece alternativas diversificadas para a construção das ações.					
27	A navegação pelo sistema é rápida e funcional?					
28	Permite os principais recursos de rede ( <i>Internet</i> )?					
29	A disposição dos elementos e a interface do ambiente obedecem a padrões conhecidos (Windows e outros)?					
30	Permite uma fácil exploração (seqüencial, não linear).					

### Usabilidade do sistema

A usabilidade do sistema, exemplificada na Tabela 7, considera a existência de uma tela atrativa, colorida, padronizada e organizada como primeiro passo na construção de uma interface. É importante garantir o uso de um mesmo estilo de tela para todo o sistema e, caso contrário uma explicação através de um possível manual online. Outro aspecto é o relacionado á verificação do uso do menor número possível de botões e opções, não utilizar mais do que três fontes de texto no decorrer da interface do ambiente.

Tabela 8 – Usabilidade da plataforma

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
31	As telas facilitam a navegação pelo ambiente de forma rápida e agradável?					
32	Existem menus e atalhos de fácil localização destinados aos usuários mais experientes?					
33	A navegação é agradável.					
34	A interface apresenta um mesmo estilo de tela para todo o ambiente?					
35	Além dos recursos didáticos já utilizados em sala, o ambiente apresenta novidades que podem contribuir para o processo ensino aprendizagem?					

## Rastreamento e Legibilidade

O rastreamento exemplificado na Tabela 8 apresenta questões para esclarecer que uma interface deve ter um bom contexto seguido de uma gramática correta. As informações contidas na tela devem ser sucintas, com mensagens em parágrafos pequenos, palavras conhecidas pelos usuários para facilitar a leitura, estruturação das funcionalidades em vários níveis e uso de quebras de texto uniformes.

A Legibilidade, exemplificada na Tabela 8, considera o projeto de interface e o conteúdo da interface. É interessante acrescentar que segundo Nielsen (2000), a leitura na tela do micro é 25% mais lenta que a leitura feita em papel, portanto letras muito pequenas devem ser reservadas para notas de rodapé e textos com todas as letras maiúsculas devem ser evitados, pois de acordo com o mesmo autor acima citado, tornam a leitura 10% mais lenta. É importante também que tenham um contraste com o fundo da tela e estejam alinhados da forma correta. O alinhamento pode ser à esquerda, centralizado ou à direita.

Tabela 9 – Rastreamento e legibilidade da plataforma

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
36	As informações contidas na tela são suficientes para construir e publicar um curso?					
37	O sistema dispõe de um log, ou seja, permite o registro e a consulta das ações desenvolvidas?					
38	É fácil para o usuário se cadastrar e obter a confirmação da matrícula?					
39	O <i>design</i> da interface forma um todo indicando um certo grau de proximidade em suas diversas partes.					
40	O alinhamento das partes e o tamanho das letras e imagens facilitam a leitura.					

## Mecanismos de Comunicação

Uma das ferramentas mais importantes em um ambiente virtual de aprendizagem são os recursos destinados para comunicação entre professores, tutores, alunos e administradores de cursos em ambiente *on line*. Podemos



destacar como principais: correio eletrônico, grupo de interesse (*newsgroup*), listas de discussão e debate, bate-papo e videoconferência; sem esses dispositivos o EAD praticamente deixa de existir via rede *web*.

Tabela 10 – Mecanismos de comunicação

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
41	A performance do ambiente em termos de velocidade é aceitável e não incomoda o usuário?					
42	Admite correio eletrônico e lista de discussão?					
43	Admite bate-papo e grupo de interesse?					
44	Permite dispor de conteúdo de forma hierárquica?					
45	Permite que os agentes possam construir uma página pessoal e compartilhada para todos?					

### Mecanismos de Administração

Os mecanismos de administração correspondem aos recursos para orientação das tarefas e para a avaliação do aluno e do desenvolvimento do curso. Corresponde a agenda, notícias do curso, provas, trabalhos e exercícios; disponibilidades banco de dados complementar ao conteúdo abordado e disponibilidade dos serviços de rede de forma ininterrupta. Quando os mecanismos de administração funcionam bem, é um dos pontos que eleva o grau de confiança dos usuários nessa modalidade de ensino.

Tabela 11 – Mecanismos de administração

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
46	Os serviços de rede permanecem disponível vinte e quatro horas sem sofrer constantes falta de conexão?					
47	A equipe de agentes do processo funciona de forma integrada com recursos compartilhados na forma de notícias, portfólios, artigos e trabalhos?					
48	Os agentes do processo: professores, tutores e aluno dispõem de cronograma de atividades tais como agenda diária e calendário mensal?					
49	Existe uma área no ambiente reservada para uma avaliação criteriosa e continuada					
50	O ambiente é alimentado de forma dinâmica utilizando-se dos softwares livres para processamento e armazenamento da informação?					

## Mecanismos de Cooperação

Os mecanismos de cooperação correspondem ao conteúdo que será utilizado durante a aplicação do curso e que deve ser previamente selecionado pelo autor: transparências (arquivos .ppt), apresentações gravadas (arquivos .rm), textos (arquivos .html ou .pdf), livros texto (arquivos .pdf), demonstrações (arquivos .gif, .jpg., .rm, .avi ou .mov), webbibliografia (URLs), co-autoria de professor e co-autoria de aluno.

Tabela 12 – Mecanismos de cooperação

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
51	Permite materiais escritos disponíveis nos principais formatos (.doc, .rtf, .txt, .pdf, .htm, etc.)?					
52	permite gráficos, desenhos e fotografias nos principais formatos (.jpg, .gif, .bmp, .cdr, .wmf, etc.)?					
53	Aceita materiais audiovisuais nos principais formatos (.wav, .mid, .mp3, .avi, etc.)?					
54	Incorpora "Audio / video streaming" nos principais formatos ( <i>RealPlayer</i> e <i>Windows Media Player</i> )?					
55	oferece referência para webbibliografia					

## Princípios Técnicos

Os princípios técnicos nem sempre são levados em consideração em uma avaliação de *software* educativo, mas em virtude da proliferação da rede mundial de computadores, a *Internet*, e do nível de desenvolvimento de tecnologias para *web*, podem considerar como fundamental para os dias de hoje, pois aspectos técnicos, principalmente os relacionados com *web* passam a ser um fator de ampliação do número de usuários. Ninguém desenvolve *software* para depositar apenas em seu computador.



Tabela 13 – Princípios técnicos

Nº	Questão	MB	B	RG	R	P
56	No desenvolvimento da plataforma foi dada ênfase às tecnologias para o ambiente web? (PHP, JAVA(jsp), ASP, etc.).					
57	A plataforma é flexível e obedece as características de um sistema dinâmico com uso de banco de dados e softwares livres?					
58	Permite inserção de imagens, fotografias e gráficos de outros softwares e de softwares livres?					
59	É de fácil manutenção?					
60	Permite adaptações de maneira prática para cada situação de desenvolvimento de um curso?					

### Considerações Finais

É importante salientar que acima foram colocados somente alguns exemplos dos questionamentos de uma boa lista de verificação para avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem, não sendo aqui apresentados todos os critérios que podem ser contemplados durante uma avaliação nesses moldes.

Neste processo de avaliação, o avaliador passa por um processo de treinamento e orientação de como utilizar a ferramenta e de como apresentar os resultados, tendo consciência quão importante é o resultado da avaliação e qual o seu papel na melhoria da qualidade das interfaces dos sistemas em desenvolvimento.

Após a conclusão individual, será elaborado um laudo final. Esse processo permite obter uma estatística de todas as avaliações realizadas, podendo gerar relatórios com os dados, os comentários e as observações das avaliações prejudicadas.

### Descrição e Análise dos Resultados

Deve ser feita uma leitura prévia de todos as informações coletadas na pesquisa para contribuir de forma eficaz e facilitar futuros desdobramentos; organizaremos o material coletado em categorias e até em subcategorias;

destacaremos as informações pertinentes aos Produtos Educacionais Informatizados (PEI); devem ser selecionadas as informações que serão consideradas relevantes no processo de ensino-aprendizagem a fim de subsidiar mudanças futuras no desenvolvimento de *software* educativos; é importante que seja feita também uma confrontação entre os diferentes participantes por nível de experiência e de envolvimento no processo, observando a definição do espaço amostral, o que permitirá o fornecimento de resultados importantes para verificação dos casos gerais bem como dos particulares.

### Interpretação Geral dos Resultados

Após efetuar a organização e análise das informações obtidas através dos dados no campo da avaliação, deve ser feita uma leitura interpretativa à luz dos referenciais teórico-metodológicos que sustentam essa investigação. Para analisar o conteúdo das informações colhidas utilizaremos os fundamentos teórico-metodológicos de Bardin (1977) em conjunto com aplicativos estatísticos existentes para este fim.

### Referências Bibliográficas

- BASTIEN, J. M. C., & SCAPIN, D. L. Evaluating a user interface with ergonomic criteria. *International Journal of Human-Computer Interfaces*, v. 7, p. 105-121, 1995.
- DIAS, Cláudia. *Métodos de avaliação de usabilidade no contexto de portais corporativos: um estudo de caso no Senado Federal*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 229p. Disponível em: <[http://www.geocities.com/claudiaad/heuristicas\\_web.html](http://www.geocities.com/claudiaad/heuristicas_web.html)>. Acesso em: 20maio2005.
- GUEDES, Gildásio. *Avaliação de aspectos da interface humano-computador no ambiente MicroMundos versão 2.04*. Em Cultura, Currículos e Identidades. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). Coleção Diálogos Intempestivos. Editora: UFC. Fortaleza-Ce. 2004a.
- \_\_\_\_\_. *A semelhança entre a mediação em Vygostsky e a medição na interface humano-computador*. III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E II CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO. Livro de Resumo: Educação



- Práticas Pedagógicas e políticas de Inclusão. Teresina-Pi. 2004b.
- NORMA ISO / IEC 9126. *Software engineering – product quality – part 1: quality a interation*, 1999.
- MEC. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/sesu/instit/shtm> >. Acesso em: 30/05/2005.
- NIELSEN, Jacob. *Usability engineering*. New Jersey: A. P. Professional, 1993.
- ORBOLATO, R. G. et al. Desenvolvimento de material instrucional de qualidade para EAD segundo princípios cognitivos. In: SYMPOSIUM ON HUMAN IN FACTORS COMPUTER SYSTEMS, 5, Fortaleza – CE, 2002.
- SILVA, Cassandra R. O. *MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados*, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina.
- SHNEIDERMAN, Bem. *Designing the user interface*. Ed. Addison Wesley. 3. ed. [s.l]: 1998.
- SILVA, Dirceu. *Informática e ensino: visão crítica dos software educativos e discussão sobre as bases pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento*. Disponível em: < <http://penta2.ufgrs.br/edu/edu3375/leciona.html> >. Acesso em: 25/09/2003.
- VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: J. A. Valente (Org.). *Computadores na sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED – UNICAMP, 1999. p. 89-110.
- VIEIRA, Fábila M. S. *Avaliação de software educativo: reflexão para uma análise criteriosa*. Disponível em: < <http://www.google.com.br> >. Acesso em: 24.oct.2003.

# REFLEXÕES SOBRE ANÁLISE DE SOFTWARE EDUCATIVO: BASE PEDAGÓGICA, CARACTERIZAÇÃO E PRINCÍPIOS PARA CONSTRUÇÃO DE PEÇAS WEB

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

NILSON FONSECA MIRANDA

## Introdução

Este ensaio teórico discorre sobre aspectos fundamentais para classificação e avaliação da qualidade de um *software* educativo. Tem como referências pontos de vista de estudiosos do assunto e apresenta uma nova classificação simples e geral para esse tipo de *software*. O estudo está dividido em três partes, a saber: base pedagógica de um *software* educativo; classificação de um *software* educativo quanto ao tipo e nível de aprendizagem, e critérios para construção de um *software* para uso educacional.

Os recursos tecnológicos, em particular, os *softwares* educativos, imersos no ambiente escolar, podem contribuir significativamente para a busca da qualidade do ensino, visto que possibilita o desenvolvimento do pensamento ativo, dinâmico, a capacidade criativa e a interatividade dos alunos. Contudo, para que ocorra desta forma torna-se necessária a intervenção do professor como mediador, além do que o *software* utilizado no processo ensino-aprendizagem tenha uma base pedagógica consistente e bem fundamentada na direção da interatividade. Há de se entender, como premissa básica, que *softwares* mal elaborados podem trazer conseqüências danosas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno no ato educativo; este fato/fenômeno tem provocado um interesse crescente dos pais, educadores e instituição de ensino na avaliação de *softwares*.

Milhares de *softwares* estão sendo produzidos e distribuídos no mercado brasileiro, por isso, a necessidade de verificar criteriosamente, e com o olhar crítico, a qualidade destes produtos, em termos de adequação destes programas a objetivos pedagógicos específicos, pois é a forma e o uso adequado que pode proporcionar ganhos educacionais com a inserção dessa tecnologia na escola como componente auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem. Para Guedes



(2004) é fundamental avaliar, de forma criteriosa, os *softwares* de uso educacional, pois são essas ferramentas que alimentam os dispositivos computacionais e proporcionam o uso dos computadores na escola de forma diversificada.

Temos clareza acerca do indiscutível poder de fascinação que as máquinas e *softwares* em conjunto exercem sobre alunos e professores, mas sob o êxtase da utilização dessa poderosa ferramenta, os professores devem estar atentos no sentido de garantir que o computador seja usado de uma forma adequada e com potencialidades pedagógicas verdadeiras, auxiliando o usuário no ato educativo, não sendo, assim, utilizado apenas como máquinas de ensinar um conteúdo pedagógico linear, superficial com erros de abordagem e conceituais.

Não obstante o termo “avaliar” possuir inúmeros significados, Vieira (2003) entende que a expressão “avaliar *softwares* educativos”, significa analisar como um *software* pode ter um uso educacional; como ele pode ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento e a modificar sua compreensão de mundo elevando sua capacidade de participar da realidade que está vivendo. Nesta perspectiva, uma avaliação bem criteriosa pode contribuir para apontar para que tipo de proposta pedagógica o *software* em questão poderá ser melhor aproveitado.

Tomando por base essas considerações, a seguir teremos discussões sobre os fundamentos pedagógicos que constroem os *softwares* educativos inseridos no ambiente escolar, e quais os parâmetros podem contribuir para uma análise adequada de *softwares* educativos.

### **Base Pedagógica de um *Software* Educativo**

A primeira tarefa do professor que se propõe a analisar um *software* educativo é identificar a concepção teórica de aprendizagem que o orienta, pois um *software* para ser educativo deve ser pensado segundo uma teoria sobre como o sujeito aprende, como ele se apropria e constrói seu conhecimento.

De forma global, para efeito didático e de melhor entendimento, correndo todos os riscos reducionistas, classificaremos as teorias que buscam dar sustentação pedagógica a professores e alunos, inseridos no processo de ensino

e aprendizagem, em duas grandes correntes: a) não construtivista, e b) construtivista.

Na corrente não construtivista, destacam-se os pensamentos: empiricista / *behaviorista*; racionalista / *gestaltista*, além do pensamento cognitivista. Ressaltamos que as linhas de pensamento *behaviorista* e *gestaltista* não são fundamentalmente opostas nem fundamentalmente semelhantes. Na corrente construtivista, destaca-se o pensamento interacionista. Para melhor entendimento, trataremos mais detidamente de todas essas linhas de pensamento de forma separada.

O empiricismo, concebido nesta reflexão como linha de pensamento alinhada à corrente não construtivista foi teorizado pelo filósofo John Locke ao se referir ao sujeito cognitivo como uma "tabula rasa"; para ele as idéias não são inatas e que não há possibilidade de conhecimento fora do que as sensações e percepções possam nos oferecer. Outro filósofo que contribuiu para reforçar o pensamento empiricista foi Pavlov, o qual realizando estudos sobre glândulas, observou que cães mantidos em laboratórios começavam a salivar logo que viam o seu tratador, ou seja, antes de receberem alimento. Daí ele formulou a hipótese de que isso ocorria em razão de uma associação feita pelos animais entre o alimento e o tratador, isto é, emitiam respostas fisiológicas por meio de um segundo sistema de sinais, a saber: estímulos condicionados.

Na tentativa de formular uma teoria com base no estudo do comportamento, o Psicólogo Americano Watson, apresentou com clareza os conceitos iniciais do "behaviorismo", um ramo objetivo e experimental das ciências naturais. Para ele, o comportamento é sempre uma resposta do organismo humano ou animal a um estímulo presente no meio ambiente. Após Watson, o maior expoente do behaviorismo foi Skinner (1972) que contribuiu com a teoria *behaviorista* através de estudos e *análise experimental do comportamento*, cuja base essencial foi, sem dúvida, a utilização de reforços como condição para o controle do comportamento.

Do ponto de vista do "behaviorismo" (comportamentalismo), "aprender" significa exibir comportamento apropriado; o objetivo da educação nessa perspectiva é treinar os estudantes a exibirem um determinado comportamento, por



isso usam o **reforço positivo** para o comportamento desejado e o **negativo** para o indesejado. A instrução programada é uma ferramenta de trabalho nessa linha de ação e aplica os princípios de Skinner para o desenvolvimento do comportamento humano: apresentam a informação em seções breves, testam o estudante após cada seção, apresentam *feedback* imediato para as respostas dos estudantes.

Os princípios do "behaviorismo" baseiam-se em **Condicionadores Operantes** que têm a finalidade de reforçar o comportamento e controlá-lo externamente. Nessa concepção a aprendizagem ocorre quando a informação é memorizada. Como a informação não foi processada, ela só pode ser repetida, indicando a fidelidade da retenção, não podendo ser usada para resolver situações problematizadoras.

O condicionamento operante de Skinner ganhou projeção, na medida em que se mostrou adequado para fortalecer a visão capitalista de produção com o seu modelo de comportamento humano. Prêmios, abonos e outros mecanismos de reforço a comportamentos desejáveis passaram a ser instrumentos eficientes de controle da administração da mão-de-obra humana. Essa mentalidade inspirou muitas práticas pedagógicas na escola, em que notas, diplomas, elogios, prêmios e castigos, entre outros mecanismos, assumiram, mais do que nunca, a função de regular o comportamento do aprendiz como condição de aprendizagem.

A linha de pensamento *Racionalista*, alinhada à corrente de pensamento não construtivista, está muito presente nas práticas pedagógicas dos professores. Para esta linha de pensamento, o nosso padrão de comportamento é resultante de *estruturas orgânicas inatas*. Daí revela a teoria da *Gestalt* (*Wertheimer, Köhler e Koffka*), a qual sustenta, em essência, a visão estruturalista e inatista do conhecimento. A Psicologia da forma ou da *gestalt*, nesse caso, opõe-se frontalmente à concepção *behaviorista*, ao rejeitar a idéia de o comportamento decorrer de uma simples relação entre resposta e estímulo, visto que na concepção estruturalista da *gestalt* os estímulos só têm sentido se inseridos num campo de significações no qual a subjetividade predomina.

Para o *gestaltismo* é a percepção que fundamenta as explicações para o conhecimento. O que percebemos, de imediato, em toda e qualquer situação, é sempre a totali-

dade, no entanto, essa totalidade não pode ser entendida como a soma das partes, mas como uma estrutura na qual cada elemento é o que é em decorrência da sua relação com os demais elementos.

O pensamento "cognitivista", norteador pelos trabalhos Ausubel (1989), destacado como um dos maiores expoentes dessa linha de pensamento, expressa suas conclusões na perspectiva cognitivista buscando, em essência, estabelecer condições para facilitar a aprendizagem significativa. Jonassen (1993) sugere que para aprender significativamente, os indivíduos têm que trabalhar com problemas realistas em contextos realistas. Devem ser explorados problemas que apresentem múltiplos pontos de vistas para que o aprendiz construa cadeias de idéias relacionadas. Dessa forma, o aprendiz deve engajar-se na construção de um produto significativo relacionado com sua realidade. É o que Valente (1998) denomina de "construcionismo contextualizado".

Na concepção de Papert (1994) precisamos distinguir construcionismo de construtivismo, para ele,

O construcionismo inclui o construtivismo, mas vai mais longe. Este último expressa a teoria segundo a qual o conhecimento é construído pelo aluno e não fornecido pelo professor. O primeiro expressa a idéia de que isto acontece especialmente quando o aluno está envolvido em qualquer coisa externa, ou pelo menos partilhável [...] um castelo de areia, uma máquina, um programa de computador, um livro.

Sobre a corrente de pensamento não construtivista, de forma global, podemos dizer que se caracteriza e se expressa mediante alguns postulados: 1) o conhecimento pode ser representado externamente ao aprendiz; 2) a aprendizagem resulta da organização da memória em estruturas (modelos mentais); 3) diferentes tipos de aprendizagem requerem diferentes condições de aprendizagem.

Esta base conceitual não construtivista, quando aplicada à produção de *software*, deu origem aos diversos tipos de *softwares* educativos, dentre eles: a *Instrucion Auxiliada pelo Computador* (CAI); nessa aplicação o computador funciona como um recurso didático semelhante ao livro. A principal idéia subjacente a esses



programas é aquela defendida por Skinner (1972), quando propôs as máquinas de ensinar para o usuário desenvolver a aprendizagem em ritmo próprio com *feedback* imediato, os tutoriais, e as aplicações de *drill and practice* com utilização intensiva da seqüência: *estímulo – resposta – reforço*.

Na perspectiva da corrente construtivista, a aprendizagem ocorre quando a informação é processada pelos esquemas mentais e agregadas a esses esquemas. Assim, o conhecimento construído vai sendo incorporado aos esquemas mentais que são colocados para funcionar diante de situações desafiadoras e problematizadoras.

A linha de pensamento *Interacionista* alinhada à corrente construtivista supera as abordagens anteriores, na medida em que sugere uma teoria que busca explicar o conhecimento mediante a contribuição tanto do sujeito quanto do objeto do conhecimento.

No interacionismo de base dialética, o conhecimento é formado pelas trocas que o indivíduo realiza com o meio. Essas trocas resultam na organização do real e no desenvolvimento da própria capacidade de conhecer, e na sua ausência as estruturas do conhecimento não se formam. A concepção *interacionista* do conhecimento tem nos trabalhos de Piaget, Vygotsky e Wallon sua expressão máxima e vêm provocando uma ampla apropriação das idéias desses autores por educadores interessados na melhoria do sistema educacional.

Para Piaget (2003) a inteligência é o saldo adaptativo do homem no mundo, isto é, as suas interações com o meio. Considerava que a criança ao nascer se comporta de modo *autista*, expressão usada por ele para caracterizar o estado de indissociação inicial entre o "eu" e o "não-eu" infantil. Movida pelos conflitos a que fica exposta na relação com o meio do conhecimento, a criança vai pouco a pouco, no curso do seu desenvolvimento, se transformando num ser socializado e maduro. Piaget compreende, também, que as diferenças entre um tipo de conhecimento e outro são explicadas pelas possibilidades de conhecer, próprias de cada um dos estágios do desenvolvimento cognitivo.

Essas diferenças decorrem de dois tipos de experiências: física e lógico. Por sua vez, elas resultam dois tipos de abstração: a *empírica* – que se apóia diretamente em resul-

tados constatáveis e a *reflexiva* – que decorre da construção de relações entre objetos com as suas duas formas: reflexionamento e reflexão.

Piaget (2002), na sua teoria, caracterizou a formação da inteligência mediante os seguintes estágios de desenvolvimento cognitivo: inteligência sensório-motora; inteligência lógico-concreta (que está subdividido em dois sub-estágios: o da inteligência pré-operatória e o da inteligência operatório-concreta e, por último, o estágio da inteligência lógico-formal).

Um estudioso que tem dado uma contribuição significativa ao entendimento da construção do conhecimento e até para a construção de *softwares* educativos é Vygotsky. Para Vygotsky (2000) o homem, ao mesmo tempo que age na natureza transformando-a, sofre os efeitos dessa transformação que ele mesmo promove.

Essa relação homem-mundo é intencional, planejada, movida por motivos sociais e mediada pelo uso de instrumentos ou signos, ultrapassando, assim, a sua dimensão estritamente biológica. O uso desses mediadores pode não advir simplesmente da presença deles no seu campo perceptual, mas da sua capacidade inventiva e criadora em busca da resolução de um problema. A utilização de instrumentos psicológicos – os “signos lingüísticos”: que servem de mediadores para a interação sócio-afetiva e cognitiva dos indivíduos, e a *ontogênese* que expressa o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, aquelas ligadas à consciência, marcam o desenvolvimento do sujeito como pessoa.

O que fica patenteado nessa reflexão é que todas as funções psicológicas superiores, inerentes ao homem, e que são ligadas à consciência – como: lembrar, planejar, comprar, estabelecer relações – se constrói mediante processo de representação mental. Portanto, quando se trabalha com os processos mentais superiores, as representações mentais da realidade exterior são na verdade os principais mediadores a ser considerados na relação homem-mundo. Por exemplo, a fala egocêntrica da criança tem em Vygotsky a interiorização de uma linguagem social que ocorreu inicialmente como uma forma de regulação do comportamento de outrem. À medida que a criança se desenvolve vai construindo uma auto-regulação, controle e planejamento do próprio comportamento.



Uma das contribuições mais significativas de Vygotsky (Op. cit) para a educação foi o estudo sobre o que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. A Teoria Sociocultural de Vygotsky enfatiza que a inteligência humana provém da nossa sociedade ou cultura, e que ocorre em primeiro lugar através da interação com o ambiente social. Este autor considerava a existência, na mente dos aprendizes, de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir com a ajuda de pessoas mais experimentadas (professor) ou em colaboração com outros aprendizes mais aptos e mais experientes.

As ideias de Wallon (1975) trazem subsídios essenciais para a fundamentação teórica de nossa prática pedagógica. A visão construtivista e interacionista desse psicólogo marxista está expressa efetivamente na sua concepção de homem. Para ele o homem é um ser social desde o momento em que nasce, já que a sua sobrevivência fica condicionada aos cuidados de outrem. Desse modo, Wallon, enfatiza as relações existentes entre o "eu" e o "outro", bem como o papel que o "outro" tem na constituição psicológica dos indivíduos. Ele atribui um papel fundamental às emoções, considerando-as elemento básico no processo de formação do "eu".

Para "Lévy" (1999), a sociedade atual passa por uma grande mutação antropológica e seus efeitos no desenvolvimento dos indivíduos são notáveis. Essa mutação acontece especialmente por causa da presença da informática no mundo, realidade que vem afetando a maioria das atividades socioculturais dos povos, entre as quais a ciência, a arte, a comunicação e o poder político.

A corrente construtivista da linha Flexibilidade Cognitiva coloca em relevo a capacidade de reestruturar, de forma espontânea, o próprio conhecimento para responder às necessidades de situações de mudança, tanto em função da forma como se representa o conhecimento, como dos processos que se operam nas representações mentais realizadas. Em lugar de basear a aprendizagem num simples caso ou exemplo, é importante a existência de uma varie-

dade de casos que ilustrem o conteúdo em questão. Quanto maior for a variedade de casos, mais ampla será a base conceitual em que se apóie. Estes casos deveriam ser autênticos, de forma a requerer o mesmo tipo de pensamento que seria exigido em contexto de vida real.

Estas correntes parecem encontrar um ponto comum – a interação. Na prática, a implementação de contextos educativos que reflitam aqueles postulados, pode se conseguir através da Aprendizagem Colaborativa – uma modalidade de organização que deriva do Trabalho Colaborativo, muito em voga nos meios empresariais. A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto do professor. O conhecimento é visto como um construto social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a colaboração. Cada membro do grupo deve assumir integralmente a sua tarefa e disponibilizar espaço e tempo para partilhar com o grupo e, por sua vez, receber as suas contribuições.

Esta fundamentação tem servido de base para a produção de diversos exemplos de *software* educativo. O paradigma construtivista clássico se assenta na crença de que o conhecimento que todos nós possuímos não é “sobre” o mundo, mas uma parte constitutiva desse mundo, e de que os indivíduos são agentes ativos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental e representando-a de uma maneira significativa.

Se o *software* tem a pretensão de ser autônomo, tem como fundamento o ensino programático, onde as informações padronizadas e “pasteurizadas”, por si só, promovem o ensino de qualquer conteúdo, independente das condições específicas da realidade educacional de uma escola. Além do mais, qualquer *software* que se propõe a ser educativo tem que permitir a intervenção do professor, como agente de aprendizagem, como desencadeador e construtor de uma prática específica e qualificada que objetiva a promoção do aprendiz.

O *feedback* dado ao “erro” do aluno é um ponto fundamental na análise do *software* educativo. Se o mesmo não dá um *feedback* imediato e correto, podemos classificá-



lo como "comportamentalista", onde só há estímulo e resposta e esta resposta não permite a continuidade do processo.

### **Classificação de Softwares**

Encontramos na literatura especializada uma diversidade de classificações de *softwares* educativos. Os autores mais próximos, com uma classificação mais semelhante são Valente (1999) e Vieira (2003). Sistematizam quanto ao tipo de *softwares* educativos, destacando-se: tutorial, exercício-e-prática, programação, aplicativos, multimídias e *internet*, simulação e modelagem. Ressaltamos que nem todos os termos são apresentadas ao mesmo tempo pelos autores citados. Vieira (2003) aborda também como novidade uma classificação quanto ao nível de aprendizagem explicitando que pode ser: seqüencial, relacional e criativo. Vale ressaltar ainda que esta classificação não leva em consideração a relação estabelecida entre o tipo de *software* educativo e a base pedagógica utilizada para sua construção. Guedes (2004) apresenta uma classificação para *software* educativo que é coincidente em sua parte essencial, mas varia quanto ao termo empregado conforme determinados contextos de uso e de aplicação. Assim sendo, a maioria das classificações utilizam os termos a seguir.

### **Quanto ao Tipo de Software Educativo**

#### ▪ Tutoriais

Caracterizam-se por transmitir informações pedagogicamente organizadas, como se fossem um livro animado, um vídeo interativo ou um professor eletrônico. A informação é apresentada ao aprendiz seguindo uma seqüência, e o aprendiz pode escolher a informação que desejar. A informação que está disponível para o aluno é definida e organizada previamente; assim o computador assume o papel de uma máquina de ensinar.

A interação entre o aprendiz e o computador consiste na leitura da tela ou escuta da informação fornecida, avanço pelo material, apertando a tecla ENTER ou usando o *mouse* para escolher a informação. Esse programa só permi-

te ao “agente de aprendizagem verificar o produto final e não os processos utilizados para alcançá-lo”. Valente (1999), afirma que a sua limitação se encontra justamente em não possibilitar a verificação se a informação processada passou a ser conhecimento agregado aos esquemas mentais.

#### ▪ Exercícios e Práticas

Enfatizam a apresentação das lições ou exercícios; a ação do aprendiz se restringe a virar a página de um livro eletrônico ou realizar exercícios, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio computador. As atividades exigem apenas o fazer, o memorizar informação, não importando a compreensão do que se está fazendo.

#### ▪ Programação

Esses *softwares* permitem que pessoas, professores ou alunos, criem seus próprios protótipos de programas, sem que tenham que possuir conhecimentos avançados de programação. Ao programar o computador utilizando conceitos e estratégias, este pode ser visto como uma ferramenta para resolver problemas.

A realização de um programa exige que o aprendiz processe a informação, transformando-a em conhecimento. Para Valente (1999), a programação permite a realização de ciclos alternados de aprendizagem, ora descrevendo, ora executando ou ainda ora refletindo ou depurando. O programa representa a idéia do aprendiz e existe uma correspondência direta entre cada comando e o comportamento do computador. As características disponíveis no processo de programação ajudam o aprendiz a encontrar seus erros, e ao professor compreender o processo pelo qual o aprendiz construiu conceitos e estratégias envolvidas no programa.

#### ▪ Aplicativos

São programas voltados para aplicações específicas, como processadores de texto, planilhas eletrônicas, e gerenciadores de banco de dados. Embora não tenham sido desenvolvidos para uso educacional, permitem interessan-



tes usos em diferentes ramos do conhecimento. Valente (1998; 1999), defende que, nos *software* abertos (linguagem de programação, processadores de textos, planilhas eletrônicas etc.) as ações do aprendiz podem ser analisadas em termos do ciclo: descrição – execução – reflexão – depuração – (nova) descrição e que podem contribuir para o processo de construção do conhecimento. Esse círculo é conhecido por quem trabalha com informática na educação como o círculo DERD.

#### ▪ Multimídia e Internet

Em relação à multimídia é importante perceber a diferença entre o uso de uma multimídia já pronta e o uso de sistemas de autoria, para o aprendiz desenvolver sua aplicação usando ferramentas computacionais. Na primeira situação, o uso de multimídia é semelhante ao tutorial, apesar de oferecer muitas possibilidades de combinações com textos, imagens, sons, a ação do aprendiz se resume em escolher opções oferecidas pelo ambiente.

Após a escolha, o computador apresenta a informação disponível e o aprendiz pode refletir sobre a mesma. Às vezes o ambiente pode oferecer também ao aprendiz oportunidade de selecionar outras opções e navegar entre elas. Essa idéia pode manter o aprendiz ocupado por um certo tempo e não lhe oferecer oportunidade de compreender e aplicar de modo significativo as informações selecionadas.

Dessa forma, o uso de multimídia pronta e Internet são atividades que auxiliam o aprendiz a adquirir informações, mas não a compreender ou construir conhecimentos com a informação obtida. Torna-se necessária a intervenção do “agente de aprendizagem” para que o conhecimento seja construído.

Na segunda situação, o aprendiz seleciona as informações em diferentes fontes e programas construindo assim um sistema de multimídia. Dessa forma é possibilitado ao aprendiz refletir sobre os resultados obtidos, compará-las com suas idéias iniciais e depurar em termos de qualidade, profundidade e significado da informação apresentada. Assim, pode-se garantir a realização do ciclo já citado anteriormente: descrição – execução – reflexão – depuração –

(nova)descrição, para representar a informação e obter o conhecimento de forma construtiva e significativa.

O tipo de execução do sistema de autoria pode se assemelhar ao processador de texto, que em algumas vezes, age sem interferir no processo de ensino e aprendizagem de forma interativa na produção do conhecimento, pois executa uma sucessão de informação e não a própria informação; ele também não registra o processo que o aprendiz usa para montar o ambiente *multimídia*.

#### ▪ Simulação e Modelagem

Constituem o ponto forte do computador na escola, pois possibilitam a vivência de situações difíceis ou até perigosas de serem reproduzidas em aula; permitem desde a realização de experiências químicas ou de balística, dissecação de cadáveres, até a criação de planetas e viagens na história. Para que um fenômeno possa ser simulado no computador, basta que um modelo desse fenômeno seja implementado em uma linguagem computacional qualquer. Assim, a escolha do fenômeno a ser desenvolvido é feita *a priori* e fornecido ao aprendiz.

A simulação pode ser fechada ou aberta; fechada quando o fenômeno é previamente implementado no computador, não exigindo que o aprendiz desenvolva suas hipóteses, teste-as, análise os resultados e refine seus conceitos. Nessa perspectiva a simulação se aproxima muito do tutorial. A simulação pode ser aberta quando fornece algumas situações previamente definidas e encoraja o aprendiz a elaborar suas hipóteses que deverão ser validadas por intermédio do processo de simulação no computador.

Neste caso, o computador permite a elaboração do nível de compreensão por meio do ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – descrição, onde o aprendiz define e descreve o fenômeno em estudo. Na modelagem, o modelo do fenômeno é criado pelo aprendiz que utiliza recursos de um sistema computacional como se fosse uma simulação.

Esse tipo de *software* exige um certo grau de envolvimento na definição e representação computacional do fenômeno e, portanto, cria uma situação bastante semelhante à



atividade de programação e possibilita a realização do ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – (nova) descrição. Para alguns autores, a diferença entre simulação fechada, aberta, modelagem e programação está no nível de conhecimento lógico-matemático e descritivo que o sistema permite. Na programação o aprendiz pode implementar o fenômeno que desejar, dependendo somente da linguagem de programação que for utilizada e do grau de conhecimento do aprendiz tanto do ambiente de programação quanto do fenômeno e/ou algoritmo a ser implementado.

Na modelagem, a descrição é limitada pelo sistema fornecido e pode-se restringir a uma série de fenômenos de um mesmo tipo. Na simulação aberta, o fenômeno pode estar definido e o aprendiz deverá implementar as leis e definir os parâmetros envolvidos. Na simulação fechada, a descrição se limita à definição dos valores de alguns parâmetros do fenômeno.

Portanto, para que a aprendizagem se processe é necessário que se propicie um ambiente onde o aprendiz se envolva com o fenômeno e a experiência, levantando suas hipóteses, buscando outras fontes de informações e usando o computador para validar sua compreensão do fenômeno. A intervenção do “agente de aprendizagem” será no sentido de não deixar que o aprendiz acredite que o mundo real pode ser simplificado e controlado da mesma maneira que os programas de simulação, e de possibilitar a transição entre a simulação e o fenômeno no mundo real porque a mesma não é automática.

#### ▪ Jogos

Geralmente são desenvolvidos com a finalidade de desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina e os colegas. Os jogos permitem interessantes usos educacionais, principalmente se integrados a outras atividades. Os jogos podem também ser analisados do ponto de vista do ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – (nova) descrição, dependendo da ação do aprendiz em descrever suas idéias para o computador.

Os jogos têm a função de envolver o aprendiz em uma competição e essa competição pode dificultar o pro-

cesso da aprendizagem uma vez que, enquanto estiver jogando, o interesse do aprendiz está voltado para ganhar o jogo e não em refletir sobre os processos e estratégias envolvidos no mesmo. Sem essa consciência é difícil uma transformação dos esquemas de ação em operação.

## Quanto ao Nível de Aprendizagem

Em Vieira (2003) encontramos uma classificação que difere da maioria dos outros autores, que é a classificação quanto ao nível de aprendizagem, qual seja: i) Seqüencial, ii) Relacional e iii) Criativo.

i) Seqüencial – A preocupação é só transferir a informação; o objetivo do ensino é apresentar o conteúdo para o aprendiz e ele, por sua vez, deverá memorizá-la e repeti-la quando for solicitado. Esse nível de aprendizado leva a um aprendiz passivo.

ii) Relacional – Objetiva a aquisição de determinadas habilidades, permitindo que o aprendiz faça relações com outros fatos ou outras fontes de informação. A ênfase é dada ao aprendiz e a aprendizagem se processa somente com a interação do aprendiz com a tecnologia. Esse nível de aprendizagem leva a um aprendiz isolado.

iii) Criativo – Associado à criação de novos esquemas mentais, possibilita a interação entre pessoas e tecnologias compartilhando objetivos comuns. Esse nível de aprendizado leva a um aprendiz participativo.

## Classificação dos Softwares Educativos Segundo Valente

Na compreensão de Valente (1999), a classificação dos *softwares* educativos está definida em duas direções: a) *Softwares* que promovem o ensino; b) *Softwares* que auxiliam a construir o conhecimento.

i) *Softwares* que promovem o ensino, isto é, o computador é usado para passar a informação ao aluno, assumindo o papel de máquina de ensinar. A abordagem pedagógica que fundamenta a prática nessa direção é a instrução auxiliada por computador. Os tutoriais, os *softwares* de exercício-e-prática e os jogos são *softwares* que promo-



vem o ensino, cuja base teórica está fundamentada no empiricismo-behaviorista.

ii) *Softwares* que auxiliam a construir conhecimento, visto que o computador auxilia o processo de construção do conhecimento, na medida em que o aluno passa as informações para o computador. Os *softwares* que permitem esse tipo de atividade são: linguagens de programação – *BASIC*, Pascal e *LOGO*; *softwares* aplicativos – Banco de dados, Processador de textos. Esses *softwares* possibilitam ao aluno a representar suas idéias para o computador, isto é, ensinar o computador a resolver tarefas.

### Nova Classificação Apresentada Neste Ensaio

Propomos, portanto, a classificação de *softwares* educativos para que seja aplicada no ambiente de ensino e aprendizagem da seguinte forma:

- i) *Software* aberto para educação;
- ii) *Software* aplicativo para educação;
- iii) *Software* utilitário para educação.

### Software Aberto para Educação

São *softwares* com flexibilidade suficiente para desenvolver uma proposta de ensino e que também tem outras funcionalidades. (e.g. linguagem de programação, família da metodologia logo – MicroMundos, Logo, *software* de modelagem, editores de textos, planilhas eletrônicas gerais, editores de imagens, ambientes para desenvolvimento de *homepage* para *web*).

### Software Aplicativo para Educação

São programas de computadores que possuem uma proposta de ensino em sua funcionalidade principal, isto é, permitem cumprir ou apoiar funções educativas com aplicações que contribuem diretamente para o processo de ensino e aprendizagem. (e. g. CAI, tutoriais, Balança Interativa, *Table Top*, Mathlab).

## Software Utilitário para Educação

São *softwares* úteis para apoiar uma proposta pedagógica de ensino aplicada com auxílio de computadores. (e.g. plataforma virtual de aprendizagem, *software* de autoria – *Macromedia Dreamweaver MX, Flash, PowerPoint*, editores de textos gráficos; editores de imagem e, *softwares* com bibliotecas *icônicas*).

Alguns dos *softwares* em virtude da sua diversidade de uso, podem até serem incluídos em mais de uma das classificações proposta no item anterior.

### **Critérios para Avaliação da Usabilidade de Software**

Com a evolução dos *softwares* utilizados no ambiente escolar e o crescimento da oferta e demanda no mercado brasileiro, torna-se imperativo avaliar a qualidade de *softwares*. É preocupação básica da engenharia de *software* e de usabilidade identificar os requisitos de qualidade e estabelecer os mecanismos para controlar o processo de desenvolvimento de *software*, de forma que garanta a qualidade do produto e aprovação pelos usuários.

São vários os métodos aplicados na avaliação de *softwares*, entre os quais destacamos: os princípios de Nielsen (1993), as recomendações de Bastien & Scapin (1995), o MAEP de Silva (2002) e lista de Guedes (2004), as heurísticas de Dias (2001). Porém, entendemos que uma lista de critérios diferenciados (*Checklists*) apresenta mais vantagens do que desvantagens para uma avaliação de *softwares* educativos. Vantagens: custos irrisórios; fácil de organizar; metodologia clara, fácil aplicação com usuários, pode ser conduzida para foco da avaliação. Desvantagens: diferentes características relacionadas ao *Checklist* leva a conclusões de que nenhum *software* é perfeito; e ainda a qualidade do *software* avaliado num contexto pode ser diferente em outro dependendo do nível e do tipo de conhecimento do usuários.

Levando em conta estas considerações entendemos que alguns critérios pedagógicos e técnicos numa lista de verificação podem melhor orientar qualquer profissional para desenvolver e avaliar *softwares* educativos.



## **Recomendações para a Construção de Peças Web**

### **Aspectos Pedagógicos Para um Bom Software Educativo**

Os softwares abertos para educação que permitem um processo educativo dinâmico na produção e construção criativa de exemplos em situações de ensino e aprendizagem com a possibilidade de testes e correção de forma a aumentar o grau de dificuldade; os softwares aplicativos para educação são programas de computadores que possuem uma proposta de ensino em sua funcionalidade principal, bem como os softwares utilitários para educação que são úteis para apoiar uma proposta pedagógica de ensino aplicada com auxílio de computadores e facilitam a compreensão e base conceitual discutidos no ambiente escolar, contribuirão melhor para a construção do conhecimento com uma proposta pedagógica construtivista se contemplarem, no mínimo o que segue:

- Instigar a curiosidade, a atenção e informações auxiliares;
- Favorecer a interdisciplinaridade e usar a linguagem do usuário;
- Possibilitar a retroalimentação e verificação da aprendizagem;
- Apresentar diferentes níveis de dificuldades e de aprendizagem;
- Proporcionar o *feedback* imediato que auxilia na correção do erro;
- Disponibilizar recursos de rede para facilitar as tarefas do usuário.

### **Princípios de Organização de Peças para Web**

Além da base pedagógica, um software deverá também ser analisado do ponto de vista técnico e de sua interface, uma vez que estes aspectos orientam para uma adequada utilização e um bom rendimento do usuário.

As características de interface tais como: funcionalidade, usabilidade, confiabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade foram estabelecidos pela Norma ISO/IEC 9126, como um conjunto de atributos para serem ob-

servados no desenvolvimento e avaliação de um *software*. Cada uma das características acima é descrita de forma bem detalhada nessa norma. Complementando a referida norma apresentaremos no próximo parágrafo uma orientação para construção de ambientes virtuais.

Esses mecanismos visuais estão contemplados nas diversas definições de beleza e quando se trata do ambiente *web*, a maioria dos estudiosos da usabilidade, tais como, Nielsen (2000), William e Tollet (2001), Dias (2001), Guedes (2004a), que orientam a construção de peças para *web*, explicitam como fundamentais para atingir os atributos de usabilidade: alinhamento, proximidade, repetição e contraste. Se esses quatro fatores forem corretamente aplicados o seu ambiente virtual já será mais profissional e as pessoas fatalmente apreciarão melhor seu trabalho.

## **Alinhamento**

O fator alinhamento, significa que todo material deve ter um alinhamento dos três mais utilizados na edição de peças para a *web*. Escolha um, e use, em toda a peça. Quer seja alinhamento à esquerda, ao centro ou à direita. Esse princípio dará uma aparência agradável. Se o texto for alinhado à esquerda não centralize o cabeçalho. Não é recomendado a mistura dos diversos tipos de alinhamento. Um alinhamento centralizado transmite a sensação de segurança, é equilibrado, simétrico, suave e, às vezes, transmite um certo grau de formalidade. Um texto que adota os três tipos de alinhamento é misto; na área do *desing* é tido como não profissional; para o usuário, às vezes, aparenta uma confusão na "filosofia visual".

Adotar um alinhamento não quer dizer que tudo deve está na mesma margem. Isto quer dizer, que tudo tem um princípio de alinhamento, fluindo à esquerda, ao centro ou à direita. Nem tudo deve começar na mesma coluna da tela. A escolha para determinadas situações é sempre acompanhada de testes. Uma mesma peça pode ter um visual aceitável em um tipo de alinhamento e não fica bem com outro. O alinhamento centralizado não é recomendado para os iniciante na formatação de peças *web*.



## Proximidade

Esse fator refere-se ao relacionamento que as partes desenvolvem entre si quando estão na tela. Quando dois ou mais itens estão próximos parecem ter um relacionamento como se fizessem parte um do outro para proporcionar a noção de conjunto, do todo. Se os itens ficarem distantes uns dos outros, e os mesmos têm um relacionamento obrigatório para o contexto passa a impressão de que são itens isolados. Não distanciar itens que devam ter uma relação própria no contexto, e não fazer relacionamentos inadequados é uma recomendação preciosa.

Às vezes um título fica distante do seu item apropriado e próximo a outro de relação mais fraca. Títulos e subtítulos devem ficar, de certa forma, aninhados, juntos o suficiente para que seja percebida uma conexão entre e para a peça web. "Agrupe itens que se pertencem" é a recomendação. Não esqueça de realizar testes quanto ao agrupamento: retire uma parte da peça, mude de lugar, defina com segurança o que pode ser título ou subtítulo; inclua, exclua, teste vários visuais e escolha o aceitável com a proximidade adequada.

## Repetição

O fator repetição é importante para identificar elementos de um ambiente que pode ser visto em locais diferentes do mesmo ambiente. Cada parte na web deve parecer pertencer ao mesmo ambiente, à mesma empresa, para demonstrar a mesma filosofia visual, se não no todo, mas em parte. Além de unificar o ambiente um sistema consistente no visual explicita um padrão em cores, tamanho e tipos de letras e pode facilitar o usuário a obter o máximo do ambiente sem muito esforço.

A repetição pode ser notada quando um gráfico ou uma imagem estão presentes, os cabeçalhos que podem se repetir, uma, duas ou três cores básicas repetidas etc. Esses ingredientes proporcionam uma noção de continuidade do ambiente como um todo. A repetição relaciona e enriquece o layout e deixa o usuário com a impressão de orientação nas coisas mais simples.

## Contraste

O fator contraste é o que melhor influencia a sua atenção para o ambiente. O contraste fortalece o vínculo com os usuários. Este fator, além de proporcionar uma visão geral do todo em um primeiro instante, pode proporcionar a legibilidade no ambiente quando atua sobre letras e em cores de fundo. O contraste pode ser explicitado entre cores do fundo e a cor da letra, elementos bem diferentes com tamanho e tipos de letras diferentes, são as opções de contraste.

Esse fator adota mecanismo que pode levar a um foco sobre determinado tema. Um foco determinado pelo contraste contribui para que se eleja uma parte dominante na peça e os outros elementos passam, a seguir, uma hierarquia a partir do ponto focal enfatizado pelo contraste.

Assim, entendemos também que estes quatro fatores, alinhamento, proximidade, repetição e contraste podem contribuir para uma bom projeto na web. Uma combinação dos quatro fatores tornará seu ambiente de um *desing* aceito pela maioria dos usuários do contexto e provavelmente o mesmo será mais agradável. Nada impede que muitos outros princípios possam ser utilizados, mas esses são necessários para formatação de uma boa peça para web.

## Referências bibliográficas

- AUSUBEL, D. P. et al. *Psicología educativa: um ponto de vista cognitivista*. México: Trilhas.1989.
- BASTIEN, J. M. C., & SCAPIN, D. L. Evaluating a user interface with ergonomic criteria. *International Journal of Human-Computer Interfaces*, v. 7, p. 105-121, 1995.
- DIAS, Cláudia. *Métodos de Avaliação de usabilidade no contexto de portais corporativos: um estudo de caso no Senado Federal*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 229p. Disponível em: <[http://www.geocities.com/claudiaad/heuristicas\\_web.html](http://www.geocities.com/claudiaad/heuristicas_web.html)>
- GUEDES, Gildásio. Avaliação de aspectos da interface humano-computador no ambiente MicroMundos versão 2.04. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). *Cultura, currí-*



*culos e ildentidades*. Fortaleza: Editora UFC. 2004. (Coleção Diálogos Intempestivos).

JONASSEN, D.H. Conceptual frontiers in hypermedia environmenst for learning. *Journal de Educational Multimidia and Hypermidia*, v. 2, n. 4, p.331-335. 1993.

LÈVY, P. *O que é vital?*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34 Ed. 1999.

NIELSEN, Jacob. *Usability engineering*. New Jersey: A. P. Professional, 1993.

NORMA ISO / IEC 9126. *Software engeeneering – product quality – part 1: quality a interation*, 1999.

OLIVEIRA, Celina Couto et. al. *Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo*. Campinas: Papirus, 2001.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das crianças: repensando a escola na Era da Informática*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução Alvaro Cabral; Revisão Wilson Roberto Vaccari. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães et. al. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder e Universidade de São Paulo, 1972.

SILVA, Cassandra R. O. *MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados*. Tese (Doutorado em Engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

SILVA, Dirceu. *Informática e ensino: visão crítica dos software educativos e discussão sobre as bases pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento*. Disponível em: <<http://penta2.ufgrs.br/edu/edu3375/leciona.html>>. Acesso em 25/set./2003.

VALENTE, J. A. Por quê o computador na educação? In: J. A. Valente (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas – SP: NIED -UNICAMP, p. 29-53. 1998.

\_\_\_\_\_. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: J. A. Valente (Org.). *Computadores na*

*sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED – UNICAMP, 1999. p. 89-110.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto et. al. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa. Estampa, 1975.

WILLIAMS, Robin & TOLLETT, Jonh. *Web design para não-designers*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2001.



## A UNIVERSIDADE COMO PARTE DO JOGO DOS DOMINANTES: RELAÇÃO ENTRE AÇÃO DO ESTADO E HABITUS

GUIOMAR DE OLIVEIRA PASSOS

### Introdução

O estudo da criação e implantação da Universidade Federal do Piauí (PASSOS, 2003) evidenciou as disputas travadas entre os grupos dominantes no estado para defini-la de acordo com suas expectativas em relação aos bens públicos. Quais eram essas lutas, por que ocorreram e o que resultaram são as questões examinadas neste texto.

Ao expor e analisar esses processos, deseja-se identificar e compreender os elementos postos em ação pela realidade social na qual é implementada uma política pública, no caso a Reforma Universitária de 1968, para que essa corresponda aos interesses e desejos de grupos dominantes locais, conferindo-lhe especificidades e singularidades. Tal perspectiva, tem por inspiração a relação de mão dupla entre as estruturas objetivas (os campos sociais) e as estruturas incorporadas (*habitus*) tal como formuladas por Pierre Bourdieu. Por campo social, compreende-se um universo relativamente autônomo de relações específicas, no qual os agentes travam luta concorrencial pelo *quantum social* que lhe caracteriza e define seu princípio de ordenação e hierarquia, o "capital social". O *habitus*, nessa formulação, significa o elo entre o agente e a sociedade, sendo uma maneira de pensar, e de ser, uma propensão, uma inclinação, uma tendência, uma segunda natureza. Ou, ainda, uma forma de racionalidade inteiramente específica, uma estrutura que conforma outras estruturas e que faz com que cada conduta seja adequada à relação em que ela se inscreve, de modo que cada comportamento seja adequado à finalidade a atingir é, por conseguinte, uma ação organizadora.

Na pesquisa empírica, foram adotados, como procedimentos técnico-metodológicos, minuciosa pesquisa junto aos jornais locais e entrevistas com os que participaram da criação, instalação e implantação da Universidade Federal do Piauí. Expõe-se, primeiro, as lutas travadas, destacando-

se as disputas em torno da nomeação do reitor. Em seguida, examina-se a formação do *habitus* daqueles que integram a unidade federativa chamada Piauí, a partir da constituição do espaço político local como campo autônomo, destacando-se as características impingidas aos piauienses. Por último, são mostrados os mecanismos utilizados pelos grupos hegemônicos locais para se apropriarem daquela aquisição histórica – a Universidade Federal do Piauí.

### **A Luta pelo Domínio do Campo**

A apreciação da mensagem presidencial propondo a criação da Universidade Federal do Piauí por uma Comissão Mista em que era presidente o senador Petrônio Portella e relator o deputado Francisco das Chagas Caldas Rodrigues, tradicionais adversários da política local, contribuiu para forjar, na lembrança dos que vivenciaram o processo, a mística de uma comunhão de vontades das elites políticas para que o Estado do Piauí passasse a receber a parcela dos bens públicos que o poder central lhe disponibilizava. Contudo, o anúncio de cada etapa vencida na imprensa local por cada liderança política, mostra o quanto de ilusório têm estas lembranças e revelam os interesses e disputas em torno do bem público conquistado. No envio da mensagem presidencial ao Congresso Nacional, o senador Petrônio Portella, então diz: “nunca voltei à terra tão feliz [pois] todo mundo conhece a minha luta, desde governador, em prol da Universidade do Piauí”, ao tempo em que lembra que o processo foi iniciado “com um memorial do então governador Portella às altas autoridades do país,” e sublinha a própria participação na preparação da mensagem em seu envio ao Congresso Nacional (NUNES, *O Dia*, 14.11.1968, p. 1). O governador Helvídio Nunes, quando da aprovação do Parecer do relator no Congresso Nacional, registra que as medidas adotadas pelo seu governo de “implantação e funcionamento da Faculdade de Medicina do Piauí e a normalização da situação da Faculdade de Odontologia” visavam, “em última análise, à criação da nossa Universidade” (NUNES, *Jornal do Piauí*, 13.11.1968, p. 1).

A instituição da Universidade gerava poder para o grupo dominante e sua instalação, declara o governador João



Clímaco D'Almeida, em entrevista ao Núcleo de História Oral da Fundação CEPRO, "era meta principal do meu Governo", porque,

[...] isso se falava toda vida, nunca se nomeava um reitor nem instalava a Universidade, e eu fiz questão de dizer que aquilo era desejo meu. Eu não deixava o Governo sem instalar. [...] O fato é que eu deixei o governo no dia 15 e no dia 5<sup>1</sup> de março nós instalamos a Universidade. [...] Fiz o meu desejo, então saí tranquilo do Governo. Porque isso foi a melhor coisa que pude fazer. [...] Eu deixei instalada, nomeei o reitor, 'pro tempore', que foi o desembargador Robert Wall de Carvalho [...] Foi o meu reitor.

Tal era o poder que o grupo dominante desejava expressar com aquele momento que, ao recordá-lo, o ex-governador o exprime em termos patrimonialistas, autodefinindo-se como grande patriarca, aquele cujo domínio, segundo Weber (1994, p. 151), exercido como um direito pessoal e tradicional, se dá no interesse dos dominados e aquele cujos poderes de mando são por ele outorgados — "meu reitor".

O esquema hegemônico no Piauí desde a década de 1950, já beneficiado pela criação da Universidade, utilizava-se da implementação de uma ação na periferia do sistema produtivo<sup>2</sup> para definir e fortalecer posições no interior do grupo e, desse modo, manter a correlação de forças intra e intergrupos. É que a Universidade favorecia a conservação das antigas estruturas de poder, estabelecendo uma linha de continuidade entre o tradicional e o moderno.

A Universidade Federal do Piauí, cuja organização, estrutura e composição haviam sido definidas pelo campo político, tornava-se uma organização deste campo, ou seja, um lugar de geração de produtos e capital políticos decorrentes da força de mobilização advinda tanto dos postos colocados à disposição quanto dos seus ocupantes, além

---

<sup>1</sup> A instalação ocorreu, de fato, em 1<sup>o</sup> de março.

<sup>2</sup> Martins e outros (1982, p. 120) chamam de periferia produtiva ou parte exterior do sistema produtivo a infra-estrutura física ou social do sistema produtivo, ou seja, aquilo que não é diretamente produtivo, mas contribui para isso.

da notoriedade, popularidade e instrumentos de percepção e expressão que oferecia — problemas, programas, análises, conceitos e comentários. Assim, a propalada união de todos em torno da causa da Universidade acobertava disputas que, se na busca de notoriedade pelos bônus na criação e instalação estavam implícitas, na definição do nome do dirigente maior se tornariam explícitas.

A Reitoria, de fato, galvanizaria os ânimos e ambições dos dirigentes políticos e atrairia a atenção da sociedade, pois na lógica do campo político, era esta uma questão decisiva, cuja definição traria a conservação ou a transformação do princípio de dominação — o capital político ou o capital cultural. As disputas pela Reitoria são apontadas como uma das causas da demora da implantação da Universidade Federal do Piauí. “Ser reitor”, disse o professor José Camilo Filho, “era fundamental e importante, considerando o orçamento da Universidade [posto que] a partir da Universidade cresceu a circulação de riquezas no Piauí”. A Reitoria corporificava a dominação sobre o bem político representado pela Universidade, daí ser a principal disputa entre os grupos hegemônicos da sociedade piauiense.

Os embates tiveram início desde o envio da mensagem presidencial ao Congresso Nacional criando a Universidade Federal do Piauí tanto que a escolha do primeiro reitor era tida, pelos jornais da época, como “a fase mais melindrosa” (*O Dia*, 19.jan.1968, p. 1). Tinha-se certo apenas que essa seria uma escolha política, mais especificamente, nas hostes do grupo do senador Petrônio Portella. A entrada no campo político é regulada, como em todos os outros, pelos que ocupam as posições dominantes, ou seja, por aqueles que possuem maior volume do capital específico. No campo político, o capital específico é constituído pelos postos na administração pública e no partido, a força de mobilização demonstrada nas votações recebidas, o número de adeptos e seguidores e a notoriedade e popularidade desfrutadas.

A indicação de Robert Wall de Carvalho, primeiro reitor, era cogitada pelos boateiros de plantão, desde o início de 1970, mas isso era apenas uma das muitas possibilidades, todos os outros postulantes continuavam se sentindo no páreo. As justificativas para sua escolha podem ser encontra-



das nas freqüentes cogitações em torno da sua saída, veiculadas quase imediatamente após a posse. Robert Wall de Carvalho pertencia ao esquema dominante, mas não integrava a fração do principal político piauiense de então, Petrônio Portella, nem tampouco da que se formava, tendo à frente o novo governador. Era membro da fração dominada do esquema dominante. Sua escolha, portanto, circunscrevia-se nos limites dos interesses desses dois grupos pois, como membro da fração dominada do grupo dominante seu nome ancorava-se tão-somente na estratégia de luta dos atores principais em contenda no momento: o senador e o governador. Uma composição entre eles, tendo em vista a eleição para única vaga para o Senado, então ocupada por Petrônio Portella, selou seu destino, pois ao definirem as regras de participação nas eleições e os limites da influência de cada uma das lideranças, determinaram, entre outras coisas, a direção da Universidade (*O Dia*, 27.abr.1971, p. 3).

A composição viabilizou a mudança do Estatuto da Fundação e a nomeação do novo reitor, o professor e Decano para Assuntos Estudantis da Universidade de Brasília, Hécio Ulhôa Saraiva. Recebeu o convite do governador piauiense, consoante depoimento a Bello (1980, p.476-476), antes da posse desse, em fevereiro de 1971, e no mesmo período em que era nomeado o primeiro reitor. O professor da UnB se enquadrava, como o governador que lhe fez o convite, no figurino traçado pela nova direção política do regime: um técnico distanciado do esquema dominante local. Segundo Cardoso (1975, p. 202), aquele período caracteriza-se pela transferência do eixo das decisões para os setores econômicos e, principalmente, pela emergência do tecnocrata como personagem político. Levando-se em conta o significado político e econômico que o novo reitor tinha para a realidade local, ele era um reforço ao novo grupo no poder no Estado, contribuindo, se não para desarticular as tradicionais estruturas, pelo menos para modernizá-las.

O novo reitor, que trouxe consigo além de pós-graduação nos Estados Unidos e experiência na UnB, vários técnicos dessa e de outras Universidades, foi saudado, na tribuna da Assembléia Legislativa, pelo professor Wilson Brandão, deputado estadual pela ARENA, ex-diretor da Faculdade de Direito e presidente do Comitê Pró-Universida-

de. Mas contou, fundamentalmente, com o respaldo do governador e a chancela de ser um técnico a serviço da "Revolução", como se referia ao regime militar, sem as quais, disse no depoimento citado antes (BELLO, 1980, p.476-7), não teria conseguido viabilizar suas ações.

A nomeação de Hécio Ulhôa Saraiva provocou resistências desde o anúncio, pois significava não apenas a troca de um nativo por um "estrangeiro" e do tradicional pelo moderno, mas essencialmente a introdução de um novo princípio de ordenação em uma organização do campo político com a perda da supremacia de seu capital, nas espécies até então conhecidas, para o capital cultural, travestido em político. A luta se arrastaria por longos meses, nos quais se alternavam rumores de exoneração com anúncios de obras e realizações do reitor. Políticos sugeriam "a necessidade do reitor abrir concessões através da reformulação da sua assessoria", majoritariamente, constituída por pessoas vindas da Universidade de Brasília (*O Estado*, 10.maio.1972 p. 1). Retomavam-se também os apelos pela nomeação do Conselho Diretor, indicada, nesse contexto, como a saída para "a crise", uma vez que, ao ser constituído, procederia à eleição do substituto de Hécio Ulhôa Saraiva.

Os potentados domésticos não se curvavam ao esquema de poder que se formava ainda que permanecessem integrados ao esquema de poder dominante no plano federal, encontrando-se apenas afastados da direção da administração local, embora não totalmente dela alijados, porquanto representados pelo vice-governador. Isso significa que, na luta entre os dominantes do campo político local e os pretendentes a esse domínio, o capital dos primeiros — um corpo de seguidores, aliados e votos, notoriedade e popularidade — continuava como capital dominante. Na verdade, com a emergência da tecnocracia, estava ele apenas menos valorizado em face da conversão do capital cultural em político, mas podia influir nos princípios de estruturação e hierarquia do referido campo, dada a sua importância para o sistema político nacional. Desse modo, na luta entre campo político tradicional e o moderno, o conhecimento tecnocrático poderia perder a primazia para outras espécies de capital do campo político.



O reitor procurava enfrentar a situação, às vezes diretamente, outras vezes, indiretamente, divulgando, insistentemente, suas realizações e estabelecendo vínculos com a imprensa local, ou seja, buscava somar ao capital cultural que possuía outras espécies de capital político, especialmente, popularidade. Assim, ia assegurando a sobrevivência à frente da Reitoria, pelo menos até a nomeação do Conselho Diretor, como acordaram os dirigentes políticos piauienses no cenário federal e fizeram crer aos adversários locais do reitor. Ele tanto buscava acrescentar novas espécies de capital, principalmente o dos opositores, quanto procurava agir com e como os dominantes. Usando-se os termos de Bourdieu (1994, p. 138), ele trocava a "estratégia de subversão" pela de "sucessão", denotando que, ao invés de um novo princípio de ordenamento e estruturação do campo, ele passava a orientar-se pelos até então vigentes, de forma a assegurar a sobrevivência no campo, o que se pode caracterizar como *jogar o jogo dos dominantes*.

Destarte, antes da aprovação do novo Estatuto da Universidade, em tramitação no Conselho Federal de Educação, compôs o seu corpo de auxiliares, conforme a estrutura administrativa aí proposta, contemplando figuras de proa do ensino universitário e da sociedade local. Desse modo, tinha ao seu lado pessoas que, se não eram membros do esquema Almendra Freitas/Portella, nem seus apiniguados, também não lhe eram hostis. Eram pessoas que, de forma geral, privavam da amizade e confiança das lideranças do grupo dominante, em especial de Petrônio Portella. Hélcio Ulhôa Saraiva recorria à estratégia do pretendente que deseja alcançar a posição dominante, valendo-se dos recursos e mecanismos dos dominantes. Também recorria aos integrantes do campo que, não tendo capital político em volume suficiente para alcançar-lhe o domínio, ainda que a isto aspirassem, emprestam-no àquele que, dada às condições do momento, pode exercê-lo. Assim, seja pelo apoio do governo militar ou do esquema que esse ajudava a montar no Piauí com o Governo Alberto Silva, seja pelas concessões feitas ao esquema do senador Petrônio Portella, permaneceria no cargo até 4 de março de 1974.

Segundo Bourdieu (1994, p.141-5), as mudanças no interior de um campo se podem dar de duas formas. A

primeira é “revolução contra a ordem estabelecida”, quando se dá a ruptura com os princípios de ordenamento, estruturação e legitimação. A segunda, é “revolução permanente” quando, a partir de uma primeira ruptura, a “revolução originária ou inaugural”, o próprio funcionamento do campo passa a definir a normalidade e as rupturas. Hécio Ulhôa Saraiva utilizou a segunda alternativa, pois essa lhe possibilitaria manter-se no cargo. Como presidente da Fundação, convocou, reunião do Conselho Diretor para eleger o presidente da entidade e reitor da Universidade Federal do Piauí. Os eleitos nessa ocasião, contudo, não seriam nomeados e o reitor seria exonerado em 6 de março, pondo fim à disputa pelo domínio do campo. Foram vitoriosos os que possuíam maior volume de capital político, o grupo comandado por Petrônio Portella, então presidente nacional da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), o partido do governo militar, com influência na escolha dos governadores em todo o país e conselheiro privilegiado do presidente da República. Os outros, contudo, não foram derrotados, pois não só a estruturação do campo permaneceria inalterada e inquestionada, mas também se passaria a demandar-lhe a autonomia, ainda que sob inspiração da ideologia tecnocrática.

As dificuldades para se nomear um reitor, contudo, não chegavam ao fim. Os grupos hegemônicos locais (de um lado, o governador Alberto Silva, e do outro, o do senador Petrônio Portella), vendo-se favorecidos pela flexibilização do regime às pressões dos setores incorporados ao esquema de poder vigente, enleavam em seus interesses o governo militar e subordinavam às suas conveniências os Estatutos — da Fundação e da Universidade — e mesmo os diplomas legais a estes superiores, como a Lei nº 5.540/68 e os decretos que a complementavam. De acordo com Cardoso (1975, p. 204), no fim do governo Médici o regime militar tratou de responder, de alguma forma, às demandas dos setores que ainda não fizessem parte do “círculo restrito da fração dirigente do topo do aparelho de Estado”, como militares e tecnocratas, ampliando a participação nas decisões “através de mecanismos mais flexíveis de incorporação e cooptação política”. Os grupos hegemônicos piauienses, incorporados ao regime por



comungarem de suas concepções ou por cooptação, pressionavam para garantir uma fatia maior na divisão da máquina administrativa.

Com três anos de implantação, a Universidade Federal do Piauí passava a ter seu terceiro reitor. Essa, contudo, não seria ainda a solução para o impasse criado em torno da Reitoria, tanto que em 15 de março assume o quarto reitor "*pro tempore*", o professor José Camilo da Silveira Filho. No dia primeiro deste mesmo mês, este havia sido nomeado diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras para um mandato de quatro anos.

Essa teria sido, segundo os entrevistados e depoimento dele próprio a essa pesquisa, uma forma de conciliação. A nomeação foi saudada pela imprensa local que enalteceu as experiências como professor nos magistérios secundário e superior, como administrador que ocupou quase todos os cargos de primeiro escalão do Governo do Estado e como pesquisador da história do Piauí, sobre a qual tinha várias obras publicadas.

O professor José Camilo da Silveira Filho possuía considerável volume de capital cultural — títulos escolares, experiência docente, cargos ocupados em instituições educacionais, dentre os quais a presidência do Conselho Estadual de Educação. Possuía, também, capital político consubstanciado nos cargos ocupados na administração pública estadual e na notoriedade conferida pelo desempenho profissional e pela passagem no serviço público. Tinha, ainda, capital de relações sociais, configurado na amizade com o principal político piauiense, na penetração junto aos órgãos de imprensa e as aproximações com o novo grupo no poder, em especial com o reitor Hércio Ulhôa Saraiva a quem auxiliou, de diferentes formas. Tudo isso, contudo, não foi suficiente para tirá-lo da condição de reitor *pro tempore* até maio de 1978, quando, finalmente, foi nomeado através de Decreto Presidencial, para um mandato de quatro anos.

Os espaços sociais, segundo Bourdieu (1996, p. 19 e 30), são construídos de tal modo que os agentes ou grupos se distribuem em função dos princípios de diferenciação característicos de cada sociedade, de sorte que em algumas estes são o capital econômico e o cultural e, em outras, o

capital político. Ora, o princípio de diferenciação da sociedade piauiense na década de 1970 ainda era, fundamentalmente, como foi durante os séculos XVIII e XIX, o pertencimento às famílias de elite. Ou seja, valia o capital de relações sociais, travestido em capital político.

O professor José Camilo da Silveira Filho não pertencia a essas famílias, contudo, amechou amizades e integrou, como filiado, o Partido Social Democrata. Mas, isso ainda não era capital político suficiente para ocupar uma posição dominante, como a de reitor. No entanto, apesar da instabilidade conferida pela condição de “*pro tempore*”, Camilo Filho não foi objeto, durante o período que esteve à frente da Reitoria — permaneceu até 12 de fevereiro de 1982, quando renunciou para pleitear a candidatura a governador do Estado, nas eleições daquele ano pelo Partido Democrático Social (PDS) — dos boatos e intrigas que vitimaram os antecessores.

Isso foi possível porque além de dialogar com os vários grupos e pedir apoio ao governador Alberto Silva constituiu sua equipe com “potentados domésticos”, alguns, inclusive, auxiliares do ex-reitor. Ele era, dessa forma, um “novato”, que pretendia ascender no campo político sem se opor à ordem estabelecida com a qual compactuava, valendo-se, para tanto, dos recursos consagrados por este, em especial os capitais político e social daqueles que pertenciam às famílias de elite, e de outros novos recursos, dentro dos limites autorizados, sem menosprezar o capital cultural daqueles que também possuíam, em alguma quantidade, capital político e de relações sociais, como laços de amizade e políticos-partidários com os dominantes. Sua nomeação significava que se ia mudar conservando ou, nos termos de Bourdieu (1994, p.139), era uma “invenção segundo uma arte de inventar já inventada”.

Com José Camilo, as elites locais assumiam o domínio daquela organização do campo cultural, passando, finalmente, a acolhê-la. Ele, pelos vínculos com os grupos tradicionais e com aqueles que, naquele momento, encarnavam a modernidade que o regime desejava impingir à sociedade piauiense como um dos auxiliares do professor Hécio Ulhôa Saraiva, era um cidadão que, ainda que não dos dois mundos, pois pertencia ao primeiro, circulava também no segun-



do. Desse modo, podia, se não conciliá-los, posto que disputavam o mesmo bem, mas, pelo menos promover entre eles uma convivência harmônica na Universidade.

A Universidade Federal do Piauí, como um bem público recebido pelos piauienses ao tornar-se um bem eminentemente político, sofria as injunções desse campo político, no qual estava imersa e delas se tratará no item seguinte.

### **A Constituição do Campo Político Como Espaço Autônomo no Piauí e o Habitus Piauiense**

A instalação da Capitania do Piauí, na segunda metade do século XVIII, possibilitou a incorporação à máquina administrativa de setores alijados do sistema de propriedade e destituídos de poder e título imobiliário vaqueiros, posseiros e arrendatários mas articulados em extensas redes familiares e unidos pela confluência de interesses, cuja força e o prestígio vinham dos extensos laços de parentesco<sup>3</sup> e da coesão possibilitada pelo desenvolvimento de uma mesma atividade econômica. Segundo Brandão (1995, p. 291), as relações familiares e a extensa parentela exerciam “uma força muito grande na disputa pelo poder” e definiam o prestígio político do grupo.

A organização da estrutura de poder no Piauí tem, portanto, “base familiar, constituída por grupos ‘oligárquicos’ que exerciam monopólio sobre a terra e funções jurídico-administrativas” (BRANDÃO, 1995, p. 86). Ao promover a desarticulação dos grandes proprietários ausenteístas, a Coroa portuguesa favoreceu a articulação social e política de uma parcela da sociedade que, rapidamente, se transformou em minoria dominante e, como tal, portadora de autoridade e imbuída do propósito de utilizar a máquina administrativa em seu benefício, como faziam os que a antecederam. Mas, diferentemente daqueles, possuíam força política mais sólida, já que se organizavam a partir de famílias hegemônicas na região e se amparavam no exercício de cargos de ouvidor, magistrados, militares e vereador.

---

<sup>3</sup> Os extensos laços de parentesco eram favorecidos pela descendência bilinear e pelos casamentos endógenos mantidos antes da instalação da Capitania e a ela sobrevivente.

Alçados à condição de potentados, passam a se confrontar com os governos nomeados pela Coroa desde o segundo governador, o que inviabiliza a administração e provoca a instauração de Juntas governativas nas quais cada grupo definia e preservava sua área de domínio, conforme a força e o prestígio que dispunha. Os mais estruturados tornavam-se hegemônicos pela força que as alianças estabelecidas nos casamentos entre famílias possibilitavam e pela coesão que o respeito aos vínculos de parentesco assegurava.

Os interesses dessas famílias se sobrepunham aos interesses públicos estando, quase sempre, na raiz dos embates que motivavam a substituição dos governadores ou representantes da Coroa nas Juntas. Eram suficientemente fortes para impedir que governadores, de origem portuguesa e fiéis aos interesses metropolitanos, assumissem o comando da administração do Piauí e, por conseguinte, que o Estado português exercesse o controle político local.

Essa situação não se alterou com a Independência em 1822: são as famílias de elite continuaram participando da administração pública. Apesar das divergências internas e da incorporação de novos membros, o esquema de poder dominante foi mantido e, principalmente, a administração pública permaneceu vinculada às extensas redes familiares. Os vínculos entre estrutura de poder e redes familiares continuaram sendo a base da organização da sociedade política piauiense. Elas, mais que os partidos, asseguravam o poder político e garantiam a manutenção da administração pública à mercê dos interesses dos grupos dominantes, pois traziam certa dificuldade à organização do Estado. Os negócios públicos funcionavam como privados fossem e asseguravam a sobrevivência das redes familiares, reforçando-as em alianças tecidas nos seus interesses comuns; quase sempre alheios ao coletivo.

As redes de parentesco das famílias de elite estabeleciam as correlações de força na organização política, nos partidos e no próprio aparelho de Estado. Esse, por sua vez, operava conforme alianças, conflitos e relações de troca de cunho familiar, com o critério de fidelidade predominando sobre o da competência, sendo tênue a noção de bem comum e fluida a fronteira entre o público e o privado. Desse modo, a organização política no Piauí, ou o seu campo



político, fundava-se tendo por capital dominante o pertencimento às famílias de elite, donde se originavam e se davam as disputas e se definiam as posições, de modo que quanto maior a rede de parentesco mais alto se situava na hierarquia do campo.

Esta homologia, ou seja, a correspondência de origem, estrutura e posições entre dois campos de naturezas tão distintas – um público e outro privado – existente no princípio da organização política piauiense, configura uma forma de estrutura política em que predominavam elementos que Weber (1994, p. 148) denominou de “dominação tradicional”, embora se constituísse como a forma mais pura de dominação legal, a burocrática, com seus dirigentes e competências definidas em lei. Na dominação tradicional, diferentemente da racional legal, as relações entre o senhor e o quadro administrativo não se assentavam no contrato, mas na fidelidade, sendo o recrutamento livre dos integrantes desse quadro, os funcionários, substituído, preferencialmente, pelos membros das famílias de elite, ou pelo de componentes das relações pessoais de confiança destas ou em virtude de pacto de fidelidade com elas. No lugar da “separação absoluta dos meios de administração” e desapropriação do cargo, a “posse de todos os meios de administração” e, ao invés da separação ou autonomia, a ligação íntima, a imbricação entre as esferas das atividades pública e privada.

Os dois primeiros elementos constituem, na tipologia weberiana, características de toda a dominação tradicional, mas os dois últimos fazem parte de uma sua variação, a dominação “patrimonialista”. Esta, por seu turno, qualifica-se como “patrimonial-estamental”, em face da divisão da estrutura política piauiense entre as famílias de elite. Ocorre, melhor dizendo, entre aqueles com poderes de mando, em decorrência de compromissos com o senhor, podendo determinar ou criar, dentro de sua área de domínio, “disposições administrativas concretas ou medidas de controle da administração” (WEBER, 1994, p. 155).

Os embates travados pela paternidade de criação da Universidade Federal do Piauí, em especial em torno do seu cargo máximo, expressam o caráter patrimonialista da constituição da sociedade política, na medida em que um

e outro – a ‘paternidade’ e a Reitoria – são indicativos dos “poderes de mando”, característicos da “dominação patrimonial-estamental” (WEBER, 1994, p. 155), porquanto conferem ao possuidor a faculdade de exercer o controle administrativo sobre o bem e tratá-lo como se privado fosse.

Essa formação ficou sedimentada nos componentes individuais, constituindo o *habitus* que faz com que haja uma determinada forma de pensar e agir, comum às mais diferentes pessoas da sociedade<sup>4</sup>. Assim é que as grandes extensões de terra requeridas pela pecuária extensiva ao lado da escassa mão-de-obra envolvida no pastoreio e comércio do gado e da estrutura auto-suficiente das fazendas<sup>5</sup> ensejaram que, inicialmente, os conquistadores, e depois colonos e posseiros, exercessem o poder local com autonomia, preservando, a todo custo, seus interesses, daí as intrigas, perseguições e toda a sorte de oposição, enfrentadas pelos representantes do Reino e, anos mais tarde, pelo professor Hécio Ulhôa Saraiva. É que a vida de conquistador que se embrenhou pela mata contando com suas próprias condições, tornava o piauiense autônomo, indômito diante das imposições do poder central ou de qualquer outro que lhe viesse impor limites.

O contexto de guerra em que se formou o Piauí também é um elemento significativo na formação do *habitus* piauiense. A criação da Capitania e sua instalação, medida tomada como forma de pôr fim ao conflito entre sesmeiros e posseiros, contra a concentração da propriedade fundiária e ao poderio dos primeiros, marcaria, de forma profunda, o modo de ser piauiense, pois ensejaria a crença no elemento externo como forma de resolver problemas locais, em particular os conflitos no interior do grupo dominante.

Além do que, ao favorecer que posseiros e arrendatários conquistassem o direito de posse em face aos sesmeiros, a guerra imprimiu certa fluidez à estrutura social, mas o fazia sob o grau mais elevado da resistência social, a luta armada, mantendo a posse da terra restrita a colonos,

---

<sup>4</sup> Seguiu-se o procedimento adotado por Elias (1997, p. 16-25) em *Os alemães*.

<sup>5</sup> As fazendas produziam quase tudo, exceto alguns produtos manufaturados para o consumo do senhor da terra e seus familiares. Essas necessidades, muitas vezes, eram supridas por mascates.



posseiros e arrendatários vitoriosos ou integrados à máquina administrativa. A estrutura social permaneceria inalterada, com dois blocos sociais distintos e enormemente distanciados. O elemento de distinção, a terra, continuou de difícil acesso, e os elementos do estrato superior, detentores dos mecanismos de dominação como membros da estrutura de poder, tudo faziam para assim mantê-la.

O conflito, então, não só preservaria a dicotomia das condições iniciais da estrutura social mas também a cristalizaria com a mudança que operou. A posse conferia condição de patrimônio e marca de prestígio e poder, um elemento de distinção. O caráter elitista da propriedade fundiária ficaria consignado como marca de nascença da organização social piauiense, a conferir mais que o título de proprietário, o acesso a um diminuto estrato superior, detentor de honras e privilégios.

Outro elemento igualmente significativo para a formação do *habitus* piauiense, é a relação subalterna com os centros mais dinâmicos da economia. A condição de mercado exportador de produtos agropecuários importador de produtos manufaturados fez com que o Piauí acumulasse déficits crescentes e permanentes em suas trocas comerciais com as demais regiões, notadamente com o eixo centro-sul, o mais industrializado. Essa situação deficitária deixava a economia piauiense em posição subalterna no contexto da nação, e dependente de capitais externos para fomentar-lhe desenvolvimento, de sorte que a evasão de divisas, provocada pelas trocas desiguais, impedia a formação de uma poupança interna capaz de dinamizar a economia local.

Tal fragilidade econômica, característica do Piauí, produziu entre os piauienses, uma certa conformação com a situação, de modo que a pobreza, resultante da posição subalterna, longe de levar à superação, da situação deficitária, provocava letargia e mesmo acomodação. O jornalista piauiense Carlos Castelo Branco, em crônica intitulada "Teresina na distância" (*O Dia*, 15-16.dez.1968, p. 5) afirma que

[...]no Piauí, somos humildes por vocação e tradição. Netos e filhos, próximos ou remotos, de vaqueiros e boiadeiros aprendemos na longa solidão da nossa história e da nossa vida a ser pequenos diante do mundo.

Não nos afligimos com as estatísticas e habituamos-nos à resignação diante das provas de nossa pobreza, a mais famosa do Brasil. No entanto, sob essa humildade e essa obediência à verdade, persistem o orgulho e a esperança que levavam outrora a identificar no ajardinamento de uma praça ou no calçamento de um beco o sinal gritante de progresso. No fundo, nós sempre fomos no Brasil os mais ricos na ilusão e na esperança. Parece que valeu a pena.

Outro elemento que contribuiu para a formação do *habitus* piauiense é sua participação na distribuição dos bens públicos da nação. Com efeito, o Piauí começa a participar da distribuição dos bens públicos apenas com a consolidação do Estado Nacional, quando esse, através de uma "política assistencialista", socorria as populações vítimas de grandes calamidades e financiava a infra-estrutura apresentada, pelos dirigentes locais, como imprescindível para impulsionar o desenvolvimento, cujo exemplo clássico é a transferência, na segunda metade do século XIX, da capital para Teresina, na confluência dos rios Parnaíba e Poti. A idéia de mudança vem acompanhada de estratégias visando à redução do montante de recursos necessários, crendo-se que o combate à pobreza e ao subdesenvolvimento poderia ser feito com poucos deles. Essa aposta na solução mágica para impulsionar o desenvolvimento, consorciada a um pequeno grau de exigência para implementar a ação sonhada, será repetida na instalação da Universidade Federal do Piauí e em muitas outras iniciativas propostas para superar o subdesenvolvimento. No processo de instalação da Universidade, as diminutas verbas constantes no orçamento da República de 1971, destinadas à Universidade, não desanimavam os representantes estaduais no parlamento federal, "o negócio é começar; o resto vem depois" dizia um parlamentar (*O Dia*, 15/14.set. 1970, p. 3). Em 1971, quando de sua instalação, esta não dispunha nem mesmo de um local para a Reitoria, tendo sido o *campus* edificado em forma de grandes galpões destinados aos "serviços gerais", mas que, provisoriamente, abrigaram todas as unidades, por mais de dez anos.

Sonhar com grandes transformações da realidade e satisfazer-se com pequenas ou parciais soluções dos graves problemas do Estado parecem encerrar um paradoxo. Na



verdade, sob esse aparente paradoxo, esconde-se a racionalidade do homem que se resignou a uma posição subalterna, sendo ela nada mais que a reprodução, no cenário nacional, das extremas desigualdades experimentadas no contexto local e que a confluência de interesses entre grupos dominantes, local e nacional, tornava permanente, ao garantir a autonomia que o isolamento e a auto-suficiência do processo de povoamento impingiram aos moradores da unidade chamada Piauí.

### Conclusão

As lutas entre os grupos dominantes quando da criação e instalação da Universidade Federal do Piauí se deram pela sua 'paternidade' e indicação do reitor em face da forma de constituição da sociedade política que ficou sedimentada nos seus membros individuais, constituindo o *habitus* o qual norteou as ações daqueles que, ocupando as posições dominantes no campo, empreenderam as ações para criá-la e implantá-la e dos que atuaram no sentido de materializar as ações para as quais foi criada.

Assim, o *habitus* produzido historicamente, permitiu que o adquirido histórico, nos dois sentidos, (o de resumo das experiências passadas e o de bem público consagrado, uma das principais soluções para os seculares problemas locais), fosse apropriado pelos que se sentiam aptos a fazê-lo, ou seja, os grupos dominantes. A ação do Estado, ao ser implementada por portadores de disposições, atitudes e representações, ou seja, do *habitus* característico de uma dada formação social e do grupo ao qual pertencem, moldou-se às especificidades locais que lhe impingiram sentido e forma.

### Referências Bibliográficas

- BELLO, Luiz. *Da Serra da Ibiapaba ao Campus da ininga (373 anos de Pedagogia no Piauí)*. v.1, Teresina, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, Lisboa: DIFEL, 1989.
- \_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu/Sociologia*. Tradução Paulo Montero. 2. ed.

São Paulo: Ática, 1994. (Col. Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre uma teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas - SP: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. *A Elite colonial piauiense: família e poder*. Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 1995.

BRANDÃO, Wilson. Reitor é esperança para Universidade. *O Dia*, Teresina, 26 jun.1971, p.1.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Autoritarismo e democratização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CASTELO BRANCO, Carlos. Teresina na Distância (crônica). *O Dia*, Teresina, 16dez.1968, p. 5.

COLUNA Gente e Notícia. Uma solução. *O Dia*, Teresina, 20 mar. 1974, p. 8.

D'ALMEIDA, João Clímaco. *Entrevista concedida a Manoel Domingos Neto do Núcleo de História Oral da Fundação CEPRO*, a partir de 10.9.84, v. I (Original).

EDITORIAL Acordo ou Arrêglo!. *O Dia*, Teresina, 27 abr. 1971, p.3.

ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

FUFPI. Reitor Despede-se (Nota Oficial). *O Estado*, Teresina, 6 mar. 1974, p 1.

LUTA pela Reitoria. *O Dia*, Teresina, 19 out. 1968, p.1.

MARTINS, Agenor de Sousa et al. *Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento*. Teresina: Fundação CEPRO, 1979. Martins, p. 81.

NASCIMENTO, Francisco Alcides et al. *Governadores do Piauí: uma perspectiva histórica*. Teresina: Fundação CEPRO, 1993.

NUNES, Helvídio. Mensagem ao Povo Piauiense. *Jornal do Piauí*, Teresina, 13 nov. 1968, p.1.

NUNES, Manoel Paulo. *As Solidões justapostas*. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1992.

NUNES, Petrônio Portella. Volto muito feliz, enfim Universidade criada. *O Dia*, Teresina, 18 out. 1968, p.1.

PASSOS, Guiomar de Oliveira Passos. *A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da reforma universitária de 1968 à realidade piauiense*. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2003.



POLÍTICOS consideram superada a crise da Universidade do Piauí. *O Estado*, Teresina, 10 maio 1972, p. 1

PRONUNCIAMENTO Dep. Fausto Gayoso Castelo Branco. *O Dia*, Teresina, 13/14 set. 1970, p. 3.

SANCIONADA lei criando a Universidade do Piauí. *O Dia*, Teresina, 14 nov. 1968, p.1.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elisabete Barbosa. 3. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

## **PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BASE SÓLIDA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?**

ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO

MARIA ALICE MELO

### **Introdução**

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a relação entre os Programas Especiais de Formação de Professores dos Sistemas Público de Ensino (municipal e estadual) e as possíveis mudanças na organização do trabalho pedagógico nas escolas desses sistemas, após o processo de formação. Decorre da pesquisa em andamento "Os Programas Especiais de Graduação para Professores da Educação Básica – PROEB e PROCAD: uma análise em municípios maranhenses". Toma como referência, por um lado, estudos com enfoques orientados, predominantemente, para uma compreensão da formação pautada em saberes e competências e, por outro, estudos que têm na formação teórica e epistemológica sólida no campo da educação a base dos processos formativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – determina no Art. 62 que a formação de docentes para atuarem na educação básica seja feita em nível superior. No estado do Maranhão, cerca de 92,5% dos docentes do ensino fundamental (5ª à 8ª série) do sistema público não possuem este nível de formação. Pautadas nessa realidade, principalmente, e, também no dispositivo legal, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) mantêm em municípios maranhenses, desde a década de 1990, cursos especiais de graduação de licenciatura plena destinados a professores que atuam no sistema público de ensino.

A implantação desses cursos pela UEMA já ocorreria desde o ano de 1993, antecedendo, portanto, as determinações da LDB. Observe-se que as orientações da política educacional que se vêm delineando desde a década de 1980, põem em relevo o professor da educação básica, sua formação e, nesse contexto, a profissionalização do docente des-



se nível de ensino. Admite-se, portanto, que tais orientações estimularam as instituições envolvidas para a celebração de convênios com prefeituras municipais para ministrar cursos de graduação, tendo como objetivo elevar a qualificação dos professores dos sistemas públicos de ensino.

Essas iniciativas educativas centradas na formação de professores constituem objeto de investigação do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Avaliação, que faz parte da linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA/Mestrado em Educação.

Um outro elemento impulsionador do grupo de pesquisa para analisar os resultados dessa formação no desempenho dos professores foram os resultados da avaliação da escola pública do Maranhão, em que 61% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental aparecem não dominando a leitura e os fundamentos matemáticos.

Diante dessas constatações, o Mestrado em Educação, através dos grupos de pesquisa, busca realizar a sua função social, que é, entre outras, a de produzir e socializar sistematicamente conhecimentos científicos na área da educação, voltados, prioritariamente, para questões educacionais da região e do Brasil.

Com essa finalidade o Grupo vem realizando estudos e pesquisas no âmbito da avaliação de políticas públicas na área da educação, tendo como foco questões curriculares e formação de professores e suas conseqüentes relações com as práticas pedagógicas. A meta é a de ampliar o conhecimento sistematizado sobre políticas educacionais centrado nessas temáticas, bem como subsidiar ações governamentais no redimensionamento das políticas empreendidas.

No desenvolvimento dos estudos o grupo de pesquisa articula-se, no âmbito interno da UFMA, com o grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente (também do Mestrado em Educação) e, em início de articulação, com o Grupo Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza – GAEP – (do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas). As articulações externas se dão com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, como parte dos intercâmbios interinstitucionais do Programa de Qualificação Institucional – PQI/CAPES.

A pesquisa "Os Programas Especiais de Graduação para Professores da Educação Básica – PROEB e PROCAD: uma análise em municípios maranhenses" insere-se no conjunto das articulações entre os grupos de pesquisa mencionados. Ela se inscreve nas orientações mais atuais sobre a formação docente centrada na profissionalização do professor. Tais orientações levam em conta os saberes, as competências, o "saber-fazer" desse profissional na busca da elevação do seu status como categoria profissional. Convém esclarecer que o grupo de pesquisa reconhece que em determinados contextos sociais a formação de professores carece de consistência, o que tem repercussões negativas sobre a prática pedagógica. E se os resultados deixam a desejar, a pesquisa se apoia no suposto de que tudo isso se relaciona com as políticas empreendidas, às formas institucionais de tratamento da profissão docente, aos contextos de exercício da profissão e, também, ao como e o que pensam os professores sobre o seu trabalho. A equipe de pesquisa entende que os resultados educacionais não são da inteira responsabilidade dos professores, mas de um complexo conjunto de condições. Por isso, ao centrarem a atenção sobre os resultados da formação docente realizada pelo PROEB e pelo PROCAD, os estudos contemplam outras dimensões, como o próprio processo formativo e as condições que o determinam.

O recorte temporal da pesquisa vai do ano de 1998 ao de 2002, que corresponde ao período de conclusão de turmas dos formados pelos dois Programas, nos municípios de Buriticupu e Alto Alegre do Pindaré (áreas de atuação do PROEB) e nos municípios de Rosário e Itapecuru (áreas de atuação do PROCAD). Os cursos selecionados foram os de Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas.

### **Recuperando Estudos Sobre a Formação de Professores**

A criação de cursos especiais de formação de professores implementados por universidades públicas e outras instituições de ensino superior desde os anos 90, faz parte de um movimento mais amplo de profissionalização do trabalho docente. Este tema tem alimentado o debate atual sobre formação de professores, tem dividido a opinião dos



educadores sobre a concepção e prática do que seja a profissionalização docente (RAMALHO, 2003; FREITAS, 2002; BRZEZINSKI et. al. 2002; TARDIF e RAYMOND, 2000; KUENZER, 1998) e é central, hoje, nas políticas empreendidas nessa direção.

O campo da formação do professor bem como dos saberes desse profissional constitui-se em objeto de investigação em países da América Latina e em países capitalistas avançados. Estudos sobre esse movimento da pesquisa educacional voltados para o ensino e para a formação do professor (THERRIEN et. al., 2001) assinalam que nas décadas de 1940 e 1950 a centralidade é o aluno, analisado à luz de enfoques psicológicos e psicopedagógicos, cuja matriz teórica é o behaviorismo. Nessa matriz teórica o professor assume, naquele momento e nas pesquisas, um papel coadjuvante reduzido ao estudo do seu comportamento e como este influencia a aprendizagem dos alunos. Orientação que predomina, sobretudo, nos Estados Unidos e em países europeus e que persistem nas pesquisas nas duas décadas seguintes. Um fato novo, porém, assinala o período: surgem as primeiras “sínteses críticas” sobre a debilidade da pesquisa sobre o ensino e toma vulto a necessidade de as pesquisas contemplarem essa questão.

Cumprir registrar que nas décadas em questão – 1960 e 1970 – o pensamento tecnicista, ao qual o behaviorismo se articula, marcou profundamente as políticas de formação do professor com repercussões vigorosas sobre os componentes curriculares dos cursos formadores.

Brzezinski (2002) analisa o processo de proletarianização dos professores, típico de sociedades capitalistas, decorrente da gradativa “perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto do seu trabalho e da organização da sua atividade” (Id. Ibid, 2002, p.12). Segundo a análise, o transplante do modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica para o campo educacional alijou os professores das funções de planejamento, avaliação e da própria concepção da prática pedagógica. Tais obstáculos à profissionalização do professor tiveram respaldo, no Brasil, na legislação educacional. A lei nº 5540/68 (reforma universitária) teve efeito nefasto ao separar a formação específica da formação pedagógica, e a Lei nº 5692/71 (reforma

do ensino de 1º e 2º graus) descaracterizou a escola normal como espaço tradicional da formação. Ainda na trilha dessas argumentações, a autora afirma a relação da proletarização dos professores com a sua autodefinição ("tomada de consciência") como categoria profissional.

Essa "tomada de consciência" assume, nas décadas de 1980 e 1990, a característica de respostas afirmativas às pressões das décadas precedentes, notadamente nos Estados Unidos, com o movimento de profissionalização do ensino que se expressa no meio universitário, principalmente. Esse movimento profissionalizante tem com meta garantir a legitimidade e a eficácia da ação docente através da constituição de um corpo de conhecimento respaldado na pesquisa, que passa a validar as ações do professor no seu lidar cotidiano.

Os anos 90 constituem-se em um marco significativo na definição da tendência atual da formação de professores. É a partir daí que se incrementam as pesquisas sobre a profissionalização do trabalho docente e que se implementam importantes reformas nesse campo, em países da Europa, América do Norte e da América Latina (NOVOA, 1995; NUNES, 1996; LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999). Relevantes estudos desenvolvem-se no campo da formação e da profissão docente (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2001; THERRIEN e DAMASCENO, 1993) com enfoques orientados, predominantemente, para a compreensão de que a formação docente deve pautar-se em saberes e competências que são transmitidos pelas instituições formadoras.

As orientações internacionais que presidem a formação de professores repercutem no Brasil e se traduzem na implementação de políticas educacionais que, no discurso, concebem o docente como um profissional que, entre outros requisitos há que dominar certas competências e saberes.

Sob tal orientação as políticas educacionais no Brasil tomam as questões curriculares como um dos aspectos mais importantes das reformas educacionais empreendidas, sobretudo a partir da década de 1990. Torna-se central, portanto, a discussão curricular no interior das reformas em curso, mormente no que se refere à educação básica (veja-se, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes curriculares do ensino médio articuladas à reforma da educação profissional). A ênfase então é dada ao ideário da



flexibilidade curricular e da sintonia com a vida e com a empregabilidade. É a mesma tônica das reformas na educação superior, que se consubstanciam na LDB (Lei nº 9.394/96) e que depositam na flexibilidade e na avaliação os eixos norteadores da reconfiguração desse nível de ensino.

### **Os Cursos Especiais de Formação de Professores: PROEB e PROCAD**

Como vimos analisando neste texto, a profissionalização do trabalho docente passa a ser, desde os anos 90, a tônica das políticas educacionais que tomam a formação do professor como eixo. Nesse cenário ganham maior visibilidade as instituições formadoras para o exercício da docência para fazer frente à crescente demanda de preparar esse profissional. As análises indicam que a instituição que educa deve ultrapassar a obsoleta condição de reprodutora do conhecimento dominante e ir mais além, para compreender o mundo na sua complexidade, para que possa “revelar um modo institucional de conhecer”.

As reformas educativas no Brasil, a partir dessa década, advindas do embate de forças políticas e sociais, encaminham-se para responder àquela demanda. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – determina no Art. 62 a formação em nível superior para docentes que irão atuar na educação básica, admitindo como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Ainda, a LDB instituiu a chamada Década da Educação que teria vigência até o ano de 2007, data limite para que somente fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Art. 87, § 4º das Disposições Transitórias). Este parágrafo foi revogado pelo atual governo federal.

Os estudos sobre os docentes portadores de licenciatura plena, disponíveis no Centro de Documentação e Informação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – CEDIN – em 1992, revelam a existência, nesse Estado, de altos índices de professores sem formação em nível superior para o atendimento dos alunos da 5ª à 8ª série (92,5%) e de alunos do Ensino Médio (34,7%).

Essa situação impulsionou o Governo do Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, a instituir em 1993, o Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão – PROCAD – em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e prefeituras municipais, portanto antes que fosse promulgada a Lei nº 9.394/96 – LDB.

No contexto das reformas educativas empreendidas na década de 1990, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA – firmou convênio, em 1998, com prefeituras de alguns municípios maranhenses, tendo sido criado, a partir daí, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB.

Ambos os Programas objetivam oferecer cursos de licenciatura plena nos municípios conveniados para professores dos sistemas municipais de educação e do sistema estadual, neste caso quando houvesse professores da rede estadual participantes dos Programas.

Se analisados sob o ponto de vista do perfil educacional da população do estado do Maranhão, a implantação dos Programas já encontraria aí a sua justificativa. O contexto educacional deste Estado configura-se, em termos quantitativos, da seguinte forma: no final dos anos 90 havia 1.317.858 pessoas acima de 10 anos com menos de 1 ano de escolaridade (representando 25,7% do total da população); 2.734.598 pessoas com até 4 anos de escolaridade (representando 69,4% da população); 166.212 pessoas com até 8 anos de escolaridade (representando 4,2% da população); e na zona rural, 912.601 pessoas sem instrução e com menos de 1 ano de estudo (representando 41,6% da população dessa zona), segundo a Gerência de Desenvolvimento Humano – GDH – hoje Secretaria Estadual de Educação.

Embora os dois Programas persigam o mesmo objetivo – formar professores dos sistemas públicos municipais ou estaduais – estruturam-se diferentemente um do outro. O PROCAD funciona em período de férias escolares e admite em seu corpo docente professores que não pertencem ao quadro da UEMA. Além disso este Programa tem um raio de abrangência muito extenso, estando presente em mais de cem municípios maranhenses e na sua versão atual, também em alguns outros municípios do estado do Pará.



Em dez anos de existência o Programa se desenvolveu em três versões. A versão I estendeu-se de 1993 a 1998 e graduou no período 2.098 professores assim distribuídos: Letras – 509; Pedagogia – 508; Matemática – 444; Biologia – 268; História – 185; Geografia – 111; Química – 57 e Física – 16.

Estudos realizados por Cavalcante (2002) apontam que apesar das ações do PROCAD a queda no percentual de professores não habilitados não foi significativa. De 92,5% em 1992 caiu para apenas 80,57% em 1998.

A experiência desenvolvida pelos professores e alunos, bem como questões decorrentes dos contextos sociais onde o Programa foi desenvolvido, levou à edição da versão II que introduziu algumas mudanças na proposta inicial, tais como:

- redução da duração dos cursos de 4 para 3 anos;
- aproveitamento da prática pedagógica dos professores/alunos em seu espaço de trabalho como carga horária do estágio curricular;
- transformação dos cursos de Biologia, Química, Física e Matemática em habilitações do Curso de Ciências;
- introdução das disciplinas Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia;
- ampliação dos convênios até então firmados com órgãos públicos incorporando sindicatos da rede privada e da rede estadual para que os professores passassem a pagar os seus cursos;
- corte das bolsas obrigatórias aos professores participantes do PROCAD.

Nessa versão, o PROCAD ampliou-se consideravelmente habilitando em 2002 6.369 professores oriundos de 148 municípios do Maranhão.

A versão III deste Programa organizou-se também na modalidade a distância a partir de 2002, apresentando em 2003 uma matrícula de 2.931 professores em exercício na rede pública distribuídos em 48 municípios maranhenses.

A partir de 2003 processou-se uma nova reformulação do PROCAD, passando a denominar-se Programa de Qua-

lificação Docente – PQD – instituído pela Resolução 0415/2003 – CONSUN/UEMA com o objetivo de

[...] unificar as estruturas curriculares dos regimes regular e parcelado intensivo assim como na articulação entre teoria e prática social concebida como movimento contínuo entre o saber e o fazer em que a prática de ensino dar-se-á desde o início do processo formativo culminando com o estágio supervisionado (UEMA, 2003, p. 8).

Além de Biologia, Física, Química e Matemática, o Programa de Qualificação Docente oferece os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia, totalizando em 2005, 8.701 alunos distribuídos em 240 turmas.

O desenvolvimento do PROEB se dá, desde a sua origem, através de um contrato de prestação de serviço firmado entre a UFMA e 14 (quatorze) prefeituras municipais, desenvolvendo cursos de Letras, Pedagogia Magistério, História, Geografia, Matemática e Ciências Biológicas envolvendo 2.047 professores do sistema municipal dos quais 530 tiveram sua graduação concluída no início de 2005.

Ao elaborar o PROEB a UFMA traçou os seguintes objetivos:

- formar professores para a Educação Básica com graduação plena na habilitação escolhida dentre as oferecidas, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criatividade e responsabilidade;
- contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica do estado do Maranhão;
- contribuir para o processo de avaliação e estudo da formação do professor e das questões do ensino-aprendizagem, com compromisso com o seu município, a região e o estado do Maranhão.

Cabe ressaltar que a UFMA desenvolve esse Programa em fins de semana (sábado e domingo) com professores do quadro docente em exercício nos cursos regulares, os quais além de deterem formação compatível com as disciplinas ministradas possuem experiência no ensino superior.

Documentos relativos à implantação do PROEB e do PROCAD e estudos realizados por Cavalcanti (2002)



permitem vislumbrar convergências entre os dois Programas, entre elas a capacidade que lhes é atribuída de mudar a situação da educação e da sociedade no interior do estado do Maranhão. A concretização dessa difícil tarefa está sob a responsabilidade dos profissionais da educação com formação em nível superior, segundo o Projeto do PROEB.

Uma questão crucial que se coloca para os cursos oferecidos pelos dois Programas é o das concepções sobre os saberes que dão especificidade à formação dos professores, ou seja, dos pressupostos epistemológicos que norteiam o “modelo” curricular desses cursos. Embora neste aspecto haja algumas diferenças entre o PROEB e o PROCAD (carga horária das disciplinas, por exemplo), pode-se afirmar uma tendência predominante na maioria dos cursos, que é a de privilegiar a formação específica em detrimento da formação pedagógica dos licenciados. Evidentemente tal orientação compromete o perfil do profissional e da razão primordial desses cursos: formar professores em nível superior para atuarem na educação básica. Ao emprestarem acentuada ênfase na formação do bacharel e só marginalmente contemplarem a formação do licenciado, os cursos em desenvolvimento estariam promovendo um retorno ao modelo 3 + 1.

Estudos revelam (CAVALCANTI, 2002; FREITAS, 2002) a desconfiguração da formação docente quando realizada em cursos pautados em concepções conteudistas e pragmatistas, com inegáveis prejuízos a aspectos essenciais que definem a qualidade do processo formativo: a equilibrada articulação nos currículos dos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e psicológicos com os componentes metodológicos (o fazer pedagógico) e os específicos de cada licenciatura.

Questões que se agravam com o aligeiramento com que são tratadas essas dimensões curriculares, fenômeno de que se revestem os cursos do PROEB e do PROCAD. Os cursos do PROEB funcionam em finais de semana e os do PROCAD, durante as férias escolares. Num caso e noutro para alunos-professores em exercício, exaustos em decorrência do trabalho sem descanso, portanto, sem a oportunidade de recomporem as energias (físicas e intelectuais) necessárias para a assimilação/elaboração dos conhecimentos, dos saberes pedagógicos, para o desenvolvimento de competências que conferem identidade profissional do magistério.

## À Guisa de Reflexões Sobre os Programas

Após estas considerações, o principal objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões sobre a relação entre os programas especiais de formação de professores que atuam nas escolas públicas municipais ou estaduais e as possíveis mudanças no âmbito da organização do trabalho pedagógico, ocorridas nessas escolas após o processo de formação. De fato, se quer verificar se as teorizações desenvolvidas ao longo da graduação advindas dos conhecimentos científicos da área de formação possibilitam o trânsito do senso comum para o comportamento científico, superando a condição de reproduzir procedimentos pedagógicos distanciados dos contextos sociais para intervir na perspectiva de superação das condições educacionais. Kuenzer (1998) explicita bem este posicionamento entendendo que essas intervenções deverão ocorrer em:

Processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando, organizando conteúdos a serem trabalhados como formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários tipos e modalidades e participantes do esforço coletivo para construir projetos educativos escolares ou não que expressem os desejos do grupo social com quem está comprometido.

No rol de reflexões que nos propomos realizar sobre as mudanças nas práticas pedagógicas que ocorreram nas escolas em estudo, considera-se de fundamental importância destacar em que circunstâncias foram construídas as propostas de formação.

Os discursos e os documentos oficiais disseminados após os anos 90 colocam a educação como tema central da agenda governamental, principalmente se considerarmos as recomendações provenientes de organismos internacionais de fomento. No entanto, os desdobramentos práticos desses discursos não têm se efetivado na mesma proporção haja vista as inúmeras estratégias utilizadas pelas escolas quer estimuladas pelas instâncias governamentais ou criadas pelas próprias escolas (parcerias diversas, contribuições



de empresas, arrendamento de cantinas entre outros) para fazer face à manutenção da escola, de vez que a luta dos educadores travada durante o processo de elaboração da lei nº 9.394/96 não logrou os resultados desejados quanto à evasão de recursos públicos para a rede privada de ensino sob variadas formas – subvenções, bolsas e outras.

Embora a LDB explicita os gastos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino foi a Emenda Constitucional nº 19/96 que criou o FUNDEF e a Lei nº 9.424/96, bem como o Decreto nº 2.264/97 que o regulamentou, que apresentaram mudanças significativas na sistemática de financiamento, mesmo reconhecendo-se que nem todas as modalidades e níveis de ensino foram incluídos.

A redefinição dos gastos com educação, advinda da lei nº 9424/96 que incluiu a formação inicial dos profissionais do Magistério, associada à exigência de formação em nível superior para os docentes que atuam no Ensino Fundamental, impulsionou as Prefeituras Municipais para a busca de convênios com Universidades.

Em se tratando do Estado do Maranhão, os seus 217 municípios entre os quais cerca de 90% possuem seus órgãos de Educação desaparelhados administrativamente, com insuficiência de pessoal técnico e carência de planejamento, no qual estariam dimensionados os problemas educacionais. O estabelecimento de convênios, nesse contexto, deu-se somente a partir da necessidade de formação superior, parecendo que outras variáveis não foram consideradas haja vista a existência de municípios que oferecem formação em somente uma área – as exatas.

Não se percebe o posicionamento das Prefeituras sobre as necessidades educacionais que poderão constituir o eixo das suas tomadas de decisões. As instituições formadoras têm ampla liberdade para definir os conteúdos e suas formas a serem trabalhadas. Nos termos dos convênios até as exigências mínimas para funcionamento dos cursos (biblioteca, transporte) deixam de ser atendidas em tempo hábil para se transformarem em um item irrelevante do processo formativo.

Por outro lado, as instituições formadoras ou transplantaram os seus cursos desenvolvidos na capital do estado ou organizaram cursos especiais em que, de certa forma,

perpassa a concepção de formação discutida por Freitas (2003, p. 1098) presente nas políticas educacionais, que constitui:

Recuperação de concepção de “formação em serviço” que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamento da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria prática.

Os cursos desenvolvidos pelas duas instituições formadoras, conforme explicitado anteriormente, são ministrados durante as férias escolares de forma intensiva ou em finais de semana. Com isso há pouco tempo disponível para a reflexão sobre os temas abordados e para absorver os conhecimentos veiculados no processo formativo e a possibilidade de confronto com a prática concreta do dia a dia, uma vez que os professores-cursistas não se distanciaram de seus locais de trabalho.

Dentre os aspectos considerados nesta reflexão cabe destacar a concepção de formação que perpassa o documento básico e as práticas desenvolvidas (evidenciada nas primeiras aproximações) nos cursos especiais.

Considerando-se que os professores-cursistas já exercem suas atividades profissionais, os cursos pensados e desenvolvidos privilegiam as disciplinas do campo metodológico, isto é, o saber-fazer esvaziado de teorização. Análises desenvolvidas por Cavalcanti (2002) e Nascimento (2002) apontam a insuficiente carga-horária de disciplinas que compõem a área de fundamentos da educação cujas disciplinas têm apenas 30 horas. Por outro lado incorporam as determinações emanadas do CNE quanto à carga horária de estágio, bem como da operacionalização desta, aproveitando a prática docente anterior ao curso, numa pseudo flexibilidade.

De certa forma estes cursos especiais trilham por caminhos bem próximos aos ideários das reformas educativas implantados na América Latina nos anos 90, em que a concepção pragmatista de formação de professores é dominante.



## Referências Bibliográficas

- BRASIL. IBGE. *Censo demográfico*. 2000.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. *Formação do educador no estado do Maranhão: análise de políticas e programas*. São Luís: UFMA, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2002.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abr. 2001.
- FREITAS, Helena Costa L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, CEDES, v. 23, n. 80, 202 (número especial).
- FREITAS, Helena Costa L. A Reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- FREITAS, Helena Costa L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 24, n. 85, dez. 2003.
- KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 19, n. 63, ago. 1998.
- MARANHÃO. Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano. *Programa de Melhoria do Ensino-Aprendizagem* (versão preliminar). São Luís: GDH, 2003.
- NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Francisca das Chagas Silva; NASCIMENTO, Alberico Francisco do. *PROEB: proposta para reformulação do tronco comum da estrutura curricular* (para discussão interna). São Luís: UFMA, 2002.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- RAMALHO, Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto alegre: Sulinas, 2003.
- TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizado do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RES Editora, 2001. p. 217-244.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. *Programa de Qualificação Docente – PQD*. São Luís: UEMA, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB*. Projeto para implantação do PROEB. São Luís: UFMA, 1998.



## ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

### Um Início de Conversa...

O objetivo deste texto é discutir a possibilidade de atuação e formação do pedagogo diante dos impasses que se apresentam para sua profissão. O interesse por essa temática decorre dos estudos realizados no curso de graduação de Pedagogia, cujo trabalho monográfico realizado por ocasião do final de curso intitulou-se: "A atuação do pedagogo em ambientes não escolares: um estudo de caso no Hospital Sarah Kubitschek<sup>1</sup>". O aprofundamento desse estudo vem ocorrendo no âmbito do Núcleo de Educação, Currículo e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Nos últimos anos, o debate concernente à atuação e formação dos profissionais da Educação têm sido intenso. As políticas educacionais implementadas, sobretudo, a partir da década de 1990, atingiram a organização do trabalho do pedagogo e das escolas, provocando diferentes impactos e adoção de novas posturas por parte dos diferentes setores ligados a esta categoria profissional.

Esta discussão está atrelada às transformações do mundo contemporâneo advindas da mundialização da economia e dos novos sistemas de organização do trabalho que impõem um novo paradigma para a Educação, o qual ultrapassa os muros das escolas e se consubstancia na própria abrangência que o termo suscita. Assim, à medida que a sociedade se tornou complexa, surgiu a necessidade de expandir as intervenções e ações educativas nos diferentes contextos, apontando para o pedagogo novos desafios de atuação. A importância da prática pedagógica em espaços não escolares é reconhecida em Ramal (2002, p.1) que assinala:

---

<sup>1</sup> Este estudo foi realizado no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2003.

No mundo atual a tarefa do pedagogo se modifica e sua profissão se torna estratégica. Ao contrário de outras áreas que perdem seu espaço ou são limitadas pela especialização, para o pedagogo abre-se um raio de atuação cada vez maior.

Considerando essa discussão, incluem-se espaços não escolares, tais como hospitais, museus, organizações não governamentais, entre outros.

Em se tratando da atuação do pedagogo em hospitais, mesmo constatando a importância de seu trabalho nessas instituições, pelo fato de realizar atividades voltadas para a aprendizagem, orientação e inclusão dos pacientes, a desarticulação das políticas de formação e as novas demandas sociais, bem como a ausência de disciplinas e cursos que focalizem o fazer pedagógico em espaços não escolares, tendem a dificultar o trabalho desse profissional (CARNEIRO, 2003).

Nesse contexto, verifica-se que a atuação e a formação do pedagogo passam a ser objeto de maior interesse no campo educacional. No cenário nacional, vários marcos legais anunciam a centralidade desta temática nas políticas públicas em Educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e os Decretos nº 3.276/99 e nº 3.554/2000. Esta discussão também está presente nas entidades representativas dos educadores, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Paralelo a esse movimento, despertam atenção estudos e publicações de intelectuais brasileiros que focalizam a formação de pedagogos (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2000; FRANCO, 2003; THERRIEN, 2003; VEIGA, 2001; SHEIBE, 2001; SEVERINO, 2001). No que diz respeito à atuação de pedagogos em espaços não escolares, alguns estudos se destacam (BARBOSA, 2001, CARNEIRO, 2003).

A intenção de desenvolver reflexões nessa área constitui um desafio, tanto por ser uma abordagem recente nas pesquisas educacionais, quanto pela relevância do trabalho



do pedagogo nos diferentes espaços educativos. Não se pretende aqui esgotar as possibilidades da discussão acerca da questão, mas sim contribuir com o debate ocorrente no interior dos cursos de Pedagogia e em outras instâncias educacionais.

### **Ampliação do Debate...**

A complexidade que caracteriza a sociedade atual é, dentre outras coisas, resultado da difusão acelerada de múltiplos saberes e informações produzidos nos mais vários campos do conhecimento que têm seus referenciais nem sempre coerentes e articuláveis (TERRIEN, 2003). Esta afirmação contribui para consolidar o entendimento da Educação como fenômeno plurifacetado realizado em diferentes lugares, institucionalizados ou não, conseqüentemente ampliando as possibilidades de atuação do pedagogo. As ambivalências das políticas educacionais voltadas para esse profissional, entretanto, contribuem para o pensamento de que seu trabalho não é reconhecido socialmente.

A visão mais breve sobre a história educacional no Brasil leva o observador a perceber que nos anos 1940 e 1950 a figura do professor era bastante respeitada, pois lhe era atribuído *status* social, no qual prevaleciam as idéias de saber, abnegação e vocação, aproximando seu conceito de "santo" (RANJARD, 1984). A partir dos anos 1960, essa imagem social do professor começou a perder a nitidez. A almejada melhoria das condições de trabalho e de salário passa a constituir pressuposto para redefinir o *status* social docente. Dessa forma, tanto para os professores, como para qualquer outra classe profissional, o salário assume o papel de um "forte elemento da crise de identidade que os afeta" (ESTEVE, 1999, p.34).

Em especial, a atuação do pedagogo está associada a uma política de desvalorização que o considera como um mero técnico reproduzidor de conhecimentos, um profissional desqualificado, um "semi-profissional" (SARMENTO, 1994). Ademais, os baixos salários, os contratos temporários, as condições de trabalho insatisfatórias, articulados à facilidade de ingresso de profissionais de outras áreas para exercer a docência contribuem para essa desprofissionalização.

Mesmo diante do entendimento de que o trabalho do professor (entre eles o pedagogo) se desvalorizou socialmente e que passa a ser responsável, em grande parte, pela má qualidade do ensino público brasileiro, o reconhecimento da importância da Educação e do valor social do trabalho pedagógico tem aumentado nos últimos tempos. Em uma sociedade dita da “informação” e do “conhecimento”, faz parte do discurso institucionalizado a afirmação de que a Educação é o elemento-chave na constituição de uma sociedade democrática cuja inclusão e justiça social são as principais prioridades.

Nesse contexto de contradições, a Educação passa a ser compreendida dentro de uma concepção ampla, não se restringindo aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais. O antropólogo Carlos Brandão (1981, p.40) contribui para essa discussão quando postula que

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para fazer ser ou para conviver. Todos os dias misturamos a vida com a educação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação é um processo “natural” que ocorre na sociedade humana, pela ação de seus agentes sociais, em que se associa a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc.

Gohn (2001) aponta para a necessidade de ampliar o conceito de Educação, de forma a transpor os muros da escola para espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo. Como resultado desse movimento, um novo campo educacional surge: o da educação não formal. A referida autora define a educação não formal como sendo

[...] aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da



sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (p.32).

Assim, os campos de atuação para o pedagogo estão se expandindo, pois, onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há uma pedagogia. Dessa maneira, Libâneo (2002, p.33) enfatiza:

[...] o pedagogo atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Diante do entendimento de que as práticas educativas ocorrem em diferentes locais, é preciso reconhecer a exigência de um novo perfil profissional, bem como de saberes diversos os quais configuram sua atuação.

### **Afinal, de Qual Profissional se Está Falando?**

A discussão suscita a definição de um novo profissional da Educação, o qual precisa estar preparado para atender as diversas possibilidades educativas da sociedade. A exigência de um novo perfil é muito mais do que um mero animador, competente para expor o conteúdo, cativando a atenção do aluno. Ele deve partir de formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando mais conhecimentos. Nessa nova concepção pedagógica,

[...] ele [pedagogo] precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e nos conhecimentos dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem [...] promover soluções para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999, p.171).

A complexidade no cotidiano dos profissionais da educação advém das diversas situações que devem "tomar

decisões pedagógicas cujos resultados são incertos, mas objetivamente intencionados” (TERRIEN, 2003, p.3). As decisões que envolvem a ação docente na sala de aula revelam que o ensino não pode ser compreendido apenas pelos problemas de conhecimentos e habilidades, pois, na ação humana as questões morais estão envolvidas. Desse modo, a “relação que ocorre entre professores e alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal é decorrente da sua concepção de Educação” (Ibid.). A docência, nessa perspectiva, exige uma preparação cuidadosa, pois tal atividade “exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2004, p.41).

O termo saberes foi introduzido pela literatura pedagógica para caracterizar os pensamentos, idéias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade (TARDIF, 2002). Para esse autor, os saberes são plurais, englobando “competências, conhecimentos e habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Ibid., p.10-11). Tal pluralidade de conhecimentos é fruto da heterogeneidade de suas fontes sociais de aquisição e de seus modos de integração ao trabalho pedagógico. A este respeito, define-os como

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Ibid., p.37).

Para Fabre (2004) existem saberes de experiência que somente a Pedagogia pode produzir, os quais se configuram em saberes pragmáticos, políticos, hermenêuticos e críticos. Os saberes pragmáticos se revelam facilmente objetiváveis e transferíveis, pois tratam de métodos, procedimentos, dispositivos que podem, em geral, ser descontextualizados e recontextualizados. Os saberes políticos que, esboçam alternativas, deixam-se mais dificilmente desprender de sua problemática de origem. Este tipo de saber conserva o vestígio da experiência subjetiva que o ocasionou: os valores e as opções de existências que permitiram seu advento. Os sabe-



res hermenêuticos e críticos são de ordem narrativa. Organizam bem a experiência singular de um pedagogo, mas podem ser retomados por outros sujeitos em uma dialética de compreensão, de explicação e de interpelação. Assim,

[...] ler o relato de uma experiência pedagógica é poder colocar-se no lugar do pedagogo (compreensão), é solicitar explicações (sobre o contexto, por exemplo, quando ele está afastado demais do nosso), enfim, é deixar-se interpelar por ele (p.111).

Lima e Gomes (2002), ao discutir acerca dos saberes pedagógicos, acentuam que estes têm sido desenvolvidos nos cursos de formação de profissionais da Educação de forma puramente técnica, “como se fossem receitas desarticuladas da realidade e sem a devida contextualização e articulação” (p.172). Para as autoras, esses saberes precisam ser entrelaçados interdisciplinarmente para que a formação advenha de sua prática social.

O modelo de racionalidade técnica nas instituições de formação de profissionais da Educação colabora para o estabelecimento de uma hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional. Superar tal modelo e apostar em uma nova epistemologia da prática é um caminho que deve ser seguido, pois conduz necessariamente a uma reconsideração da função do pedagogo como profissional e uma mudança na concepção teórica da sua formação e do seu desenvolvimento prático.

Os saberes pedagógicos, nessa perspectiva, devem ser produzidos na ação, pois “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NOVOA, 1992, p.25). Para enfatizar essa compreensão, esse autor se reporta à Dominicé (1990, p.149-150):

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

A menção à experiência no dizer desses autores não se refere apenas a uma dimensão pedagógica, e sim a um quadro conceitual de produção de saberes em que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado. Assim, a cria-se uma rede de (auto) formação que permite compreender o homem em sua totalidade, assumindo o processo formativo de maneira interativa e dinâmica.

Nesse contexto, revela-se que o pedagogo se forma ao lidar com os condicionamentos sociais e situações no exercício cotidiano de suas funções mediante disposições como atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência. Nesse sentido, a incorporação destas disposições à experiência individual e coletiva permite desenvolver o *habitus*<sup>2</sup>, o qual pode

[...] transformar-se num estilo de ensino, em 'macetes' da profissão e até mesmo em traços da 'personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002. p.49).

Tais considerações suscitam a discussão do pedagogo como um 'profissional do saber'.

### **Pedagogo: um 'Profissional do Saber'**

A concepção do pedagogo como um 'profissional do saber' reitera o entendimento de que seu trabalho contempla diversos saberes, os quais constituem a base de conhecimento de seu exercício profissional. Essa compreensão é explicitada por Therrien (2003, p.4) na seguinte afirmação:

O pedagogo deve ser visto enquanto sujeito que domina determinados saberes, que transforma esses mes-

<sup>2</sup> O *habitus* como conceito central da sociologia de Bourdieu (2003) é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização.



mos saberes produzindo novas configurações de saberes e, ao mesmo tempo que assegura a dimensão ética desses saberes no seu cotidiano de trabalho.

Nessa relação com o saber que caracteriza o pedagogo, Therrien (2003) identifica, inicialmente, o conjunto de saberes que proporcionam condições de leitura do mundo e que referem aos saberes do ensino aprendizagem na confluência de campos da Ciência diferentes como Sociologia, Psicologia, Antropologia, História. Mesmo não sendo um profissional propriamente dito de tais áreas de conhecimento, todas elas devem fazer parte de sua formação. Dessa maneira, o campo científico da Pedagogia não é o domínio de todas essas áreas,

[...] mas a capacitação para a partir da transdisciplinaridade proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construir um saber situado culturalmente. São os saberes que iniciam à leitura do mundo (Ibid., p.5).

Outra categoria de saberes próprios do pedagogo e de sua profissão diz respeito às dimensões da Pedagogia. São os processos de ensino aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais.

O terceiro grupo de saberes compreende aqueles de uma área específica da prática ou trabalho, em que exercita cotidianamente sua função pedagógica. Trata-se das áreas de Educação Infantil, séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Sistemas Sociais etc.

Por fim, existem os saberes sociais elaborados ao correr da experiência de sua história de vida, além de sua trajetória de formação e atuação profissional, os quais dão identidade ao seu repertório de saberes disponíveis.

A segunda relação com o saber que caracteriza o pedagogo refere-se a um sujeito que produz saberes. O de-

safio de transformar a matéria em situações reais de prática e a necessidade de tomar decisões na sala de aula ou em outros espaços de trabalho leva o pedagogo a produzir saberes, quando articula sua base de conhecimento em um contexto de interação com outros sujeitos.

Como produtor de saber deverá ter domínio profissional sobre os condicionantes do gerenciamento do processo educacional o que significa capacidade para a gestão pedagógica. É nesta dimensão que se efetiva, em situação, o campo específico do trabalho pedagógico e do profissional dessa área (THERRIEN, 2003, p.6).

O último elemento da tríplice relação do profissional do saber refere-se à ética. Therrien (2003) ao abordar esse ponto assinala que, no contexto de interação em espaços escolares e não escolares, envolve, além dos saberes já comentados, a complexidade, a ação imediata, a incerteza, a instabilidade e a singularidade da situação, a deliberação individual e coletiva, além de conflitos de valores, entre outros. Desse modo, anota:

As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador situam-se num patamar ético porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos (p.7).

Nessa direção, o pedagogo não é apenas um especialista da ação, e sim um profissional reflexivo e um intelectual crítico que desenvolve idéias sobre próprios atos e produz um saber da e sobre a Educação como uma prática social humana. Partindo dessa concepção, aborda-se no próximo tópico a Pedagogia como Ciência da Educação, retratando-se logo em seguida os impasses da formação do pedagogo.

### **Pedagogia: Ciência da Educação**

As discussões que envolvem o estatuto teórico da Pedagogia como campo de conhecimento e de investigação têm sido marcadas por muitas indefinições. Foi na década de 1970, no âmbito da reformulação dos cursos de formação



de educadores no Brasil, que Saviani acendeu esse debate, considerando, a Pedagogia como teoria geral da Educação, ou seja, como sistematização *a posteriori da educação*; entretanto, foi a partir da década de 1990, que a concepção da Pedagogia como ciência da prática educativa passou a ser mais bem delineada.

O estatuto científico da Pedagogia decorre das transformações que ocorrem desde a Epistemologia (ligada às transformações dos saberes) até os aspectos históricos-sociais observáveis numa sociedade mais dinâmica e aberta que requer uma formação do indivíduo mais abrangente capaz de fazer “frente às inovações sociais, culturais e técnicas” (CAMBI, 1999, p. 596). Nesse sentido, a Pedagogia passa a ser concebida como uma Ciência da educação, deixando de ser um saber unitário e “fechado” para um saber plural e aberto, compreendendo um campo que não se direciona como uma tecnologia aplicada, dentro dos padrões da Epistemologia clássica, e sim como uma reflexão sobre a prática educativa que tem como objeto de estudo o fazer educativo.

Schmied-Kowarzik (1983) defende a Pedagogia como uma Ciência prática *da e para* a práxis educacional (ou o que também denomina de Pedagogia Dialética). O termo *práxis* é entendido como a ação do homem sobre a matéria e a criação na busca da humanização. Assim, a *práxis* é “o processo social global de formação humana, da vida na natureza e na história” (p.21). Nessa perspectiva, ele deve ser apreendido como uma realidade pedagógica que tem uma intencionalidade mediante um exercício comprometido e ético de práticas sociais, a exemplo de práticas educativas realizadas em hospitais, meios de comunicação, associações culturais e recreativas, entre outros.

Franco (2003) também comenta que, ao se buscar uma consonância da Pedagogia como Ciência da prática educativa com as demandas da sociedade contemporânea e com sua matriz epistemológica, deve-se considerar seu papel social e político, visando a uma ação inclusiva, participativa, a favor de uma formação de consciências e da humanização. Nesse sentido, para exercer essa função social, a Pedagogia precisa definir-se e exercer-se como Ciência própria, libertando-se daquilo que lhe prende à Ciência clássica, assumindo uma posição que não apenas

[...] teoriza as questões educativas, mas que organizações estruturais, que produz novas condições de exercícios pedagógicos compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (p.72).

Assim, a Pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa.

### **Impasses na Formação de Pedagogos...**

A instituição do Curso de Pedagogia sob a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, ocorreu em 1939, cuja formação se dava mediante o esquema 3 + 1, sendo 03 anos para formação do bacharel – “técnico em educação” e 01 ano (opcional) de didática para a formação do licenciado (professor do Curso Normal).

Ao bacharel em Pedagogia eram conferidas atividades de natureza técnica, cujo curso era composto por disciplinas de “caráter exclusivamente generalista” de que excluía a Didática Geral e Especial de sua formação. Ao licenciado, além dos problemas de sua formação, havia também as dificuldades com relação ao campo de trabalho, pois o Curso Normal não era um campo exclusivo de atuação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto – Lei nº 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior. Enfim, prova de quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em Pedagogia foi o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática a ele conferido (SILVA, 1999, p.35).

A indefinição relativamente à formação oferecida pelo Curso de Pedagogia era marcante e seus problemas de caráter estrutural e curricular afetavam diretamente o pedagogo, que não encontrava funções próprias nem dispunha de um campo profissional que o demandasse.

Na década de 1960, o Curso de Pedagogia, pelo Parecer CFE 251/62 aclara o propósito de formar bacharéis (especialista de educação) e licenciados (professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal) em um bloco de quatro anos, no qual os estudantes deveriam cursar o bacharelado e a licenciatura, concomitantemente.



O Parecer CFE 252/1969 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, ao lado da habilitação para a docência das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Na década de 1980, as discussões a respeito do Curso de Pedagogia e de sua estrutura curricular se intensificaram. A idéia era indicar para o pedagogo a formação de docentes para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

A partir dos anos 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a discussão a respeito da identidade do Curso de Pedagogia se tornou mais polêmica e complexa. Em seu artigo 62, sugere que os institutos superiores de Educação se tornem o único espaço legítimo responsável pela formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a oferta do Curso Normal Superior. Com isso, trouxe a possibilidade da extinção<sup>3</sup> gradativa do Curso de Pedagogia, tal como desenvolvido até agora. O artigo 64 da LDB também revela a situação de ambigüidade da profissão do pedagogo, ao reservar para o Curso de Pedagogia, exclusiva ou preferencialmente<sup>4</sup>, a formação de profissionais da Educação para administração, planejamento, inspeção, orientação educacional e a supervisão para a Educação Básica. Esta diretriz retoma a formação do bacharel – especialista, diferenciando-a da formação de profissionais para o magistério.

O movimento de educadores representado pelo Fórum dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação – (FORUMDIR) posiciona-se contrário a essas medidas, defendendo uma formação unificada do pedagogo que, tendo

---

<sup>3</sup> Em relação à possível extinção do Curso de Pedagogia, o Decreto Presidencial nº 3.276/99 é uma das medidas que confirma tal suspeita, pois dispõe que a formação de professores, em nível superior, para atuar na Educação Básica se dará *exclusivamente* nos referidos institutos. Ressalta-se que a palavra *exclusivamente*, mesmo sendo substituída para *preferencialmente*, no decreto nº 3.554/2000, ainda foi motivo de insatisfação por parte dos profissionais da Educação.

<sup>4</sup> Aplica-se a argumentação anterior no que se refere aos decretos.

como base os estudos teóricos-investigativos da Educação, é capacitado para a docência e para outras funções técnicas-educacionais. Assim, a proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovada, no XVIII Encontro Nacional, em Porto Alegre, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em julho de 2003 pela referida Entidade, destaca que

[...] o curso de graduação em Pedagogia forma o pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão de processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento no campo profissional. (p.9).

compreensão que supera a dicotomia bacharel e licenciado, bem como as habilitações fragmentadas e técnicas.

Assim, a superação da dicotomia bacharelado/licenciatura e a definição do Curso de Pedagogia como uma licenciatura revelam o entendimento de que a formação do pedagogo focaliza a docência, a gestão educacional e os múltiplos espaços em que ocorrem a prática educativa.

Considerando, entretanto, o fato de que no contexto atual o pedagogo é convidado a participar de forma efetiva e ativa nas diferentes organizações do sistema educacional, pouca atenção é conferida à formação de pedagogos para os espaços de atuação emergentes pelas instituições de ensino superior, como comenta Libâneo:

Até hoje pouco se cuidou da preparação formal e sistematizada de agentes e lideranças culturais que se especializassem no exercício de funções pedagógicas nesses ambientes não escolares, levando-se em conta sua importância como mediadores da educabilidade, necessária no processo formal de consolidação de uma cultura que seja articulada com uma proposta de construção da cidadania (2002, p.75).

Essa questão também está presente nos discursos de Severino (2001), ao apontar algumas limitações que dificultam a formação dos profissionais da Educação. O primeiro problema diz respeito à maneira como o educador se



apropriada de conteúdos científicos e da forma como são trabalhados durante o ensino/aprendizagem, que não é “diferenciada se comparada à preparação de profissionais de outras áreas” (Ibid., p.143). A segunda limitação refere-se ao fato de que, no atual modelo de Curso de Pedagogia, “[...] o aluno recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo umas poucas horas de estágio em situações precárias” (Ibid., p.144). Uma terceira lacuna é não desenvolver no aluno a sensibilidade para o contexto que se dará sua atividade:

[...] o curso não lhe fornece recursos para conhecer em profundidade e criticidade as conduções histórico-sociais do processo educacional concreto em que atuará (Ibid., p.145).

Neste contexto, (re) pensar o currículo dos Cursos de Pedagogia faz-se necessário, já que os níveis distintos de prática pedagógica exigem requisitos de formação específicos para as diversas atuações (LIBÂNEO, 2002). Nessa perspectiva, o FORUMDIR assume que a formação para atender às demandas dos novos espaços educativos

[...] dar-se-á de forma suplementar, através de disciplinas optativas, enriquecimento curriculares, cursos de extensão, de especialização, projetos especiais e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa[...] (p.10).

De acordo com o documento, os conhecimentos do projeto acadêmico curricular do Curso de Pedagogia deverão articular o saber científico, a pesquisa e as práticas educativas, considerando as dimensões ética e estética da Educação. A relação teoria-prática, assim, deverá perpassar toda a formação e não apenas as práticas de ensino e os estágios supervisionados, em uma visão finalista. A formação deverá ter como fundamento o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática pedagógica. Libâneo e Pimenta (2002, p.51) salientam a importância dessa articulação nos cursos de formação educadores ao demarcarem:

Ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor [...] desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações de prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções.

Vasquez (1977) comenta que a relação teoria-prática da formação concebida é inquestionável. Para ele, não existe a concepção de que a teoria é desvinculada da prática, pois a *praxis* é a unidade dessas duas dimensões; ou seja, tem um lado ideal, e um lado material, propriamente prático. Nesse sentido,

[...] se antes víamos a dependência da teoria à prática, percebemos agora que a transformação prática do mundo é tributária, por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade entre a teoria e a prática pressupõe, por conseguinte, sua mútua dependência (p.240).

Assim, na formação do pedagogo, as experiências de pesquisas devem ser vivenciadas ao longo do curso, possibilitando a análise e a compreensão da realidade na qual ocorrem os processos educativos, bem como a reflexão sobre a própria prática profissional. A importância dessa articulação é comentada por Imbernón (2000, p.73), ao sugerir o modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação que tem sua fundamentação na capacidade do profissional criar “questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder tais questões”.

A integração curricular no Curso de Pedagogia, assim, possibilita analisar os objetos de estudo sob diversas justificativas, constituindo-se questionamentos permanentes que permitam a (re) criação do conhecimento. Nesse sentido, é preciso pensar a formação do pedagogo em sua totalidade, articulada com a compreensão da realidade social, viabilizando o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a sociedade.

Ao lado dessa discussão, também ocupam lugar de destaque os projetos pedagógicos dos cursos das instituições de Ensino Superior cujos princípios – como integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, coope-



ração e solidariedade – devem permear. Segundo Veiga et al (2001), para que isso se torne realidade, é necessária uma transformação na concepção de faculdades/centros de Educação, uma mudança substantiva em sua organização e em sua dinâmica interna com outros centros, institutos e faculdades e nas suas relações externas com o sistema de ensino e o contexto social mais amplo.

Nesse sentido, é preciso rever o que conduz os projetos adotados pelos cursos realizados nas faculdades/centros de Educação, concebendo a Educação como prática social, como expressão cultural política, econômica. Além disso, uma ação coletiva profissional entre universidades, instituições de ensino superior, representações dos estudantes, movimentos de educadores, entre outros, é essencial para fortalecer a formação dos pedagogos.

Percebe-se, portanto, que a formação de pedagogos para atuar nos diversos estabelecimentos de ensino e nos espaços não escolares é um desafio que requer muita ousadia, pesquisa e aprofundamento. Dada a atuação do pedagogo em espaços não escolares, fica evidenciada a necessidade de uma formação consistente, no intuito de aperfeiçoar suas habilidades para o trabalho e estabelecer uma nova profissionalidade pedagógica.

### **Reflexões Finais**

A intenção preliminar desta discussão foi especialmente ater-se à identificação dos principais elementos que envolvem a atuação e a formação profissional do pedagogo. Diante das questões abordadas, foi possível fazer as reflexões adiante delineadas.

Para o pedagogo, verificam-se seus diferentes espaços de atuação, tendo em vista as crescentes necessidades de intervenções e ações educativas no âmbito de organizações do sistema educacional. Como um profissional que trabalha com uma pluralidade de saberes, os quais dão suporte às decisões de ação, lida com todas as práticas pedagógicas a exemplo de hospitais, museus, organizações não governamentais, entre outros. Assim, o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua atuação, sendo nesta relação que se origina, se cria, se inventa e se renova.

Tais considerações refletem na formação profissional do pedagogo que reposicionem a necessidade de superação do modelo pautado na racionalidade técnica. Ao mesmo tempo, explicam a urgência da difusão de uma perspectiva epistemológica anunciada na concepção da Pedagogia como Ciência da Educação que articula ensino e pesquisa.

Assim, revela-se a importância do pedagogo como 'profissional do saber'. Esta identidade permite identificar os elementos constitutivos da especificidade da sua atuação, trazendo pistas para sua formação acadêmica e em serviço.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Elizabeth Araújo. *Resgate histórico das atividades pedagógicas no HM: um procedimento necessário para crianças hospitalizadas*. (Monografia) Graduação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre uma teoria da ação*. 4. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papirus, 2003.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL.MEC. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências*.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.554, de 4 de agosto de 2000 – *Dá nova redação ao §2º do art.3 do Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica” e dá outras providências*.

\_\_\_\_\_. “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, I.M.S. *A Atuação do pedagogo em ambientes hospitalares: um estudo de caso no Hospital Sarah Kubitschek*. (Monografia) Graduação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2003.

CUNHA, M. I. da. A Docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. & JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento uni-*



- versal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FABRE, M. Existem saberes pedagógicos. In: HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D. & FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução Vanise Dresh. Porto Alegre: Artimed, 2004.
- FORUMDIR. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. Porto Alegre-RS, 2004. (Mimeo.).
- FRANCO, M.A.S. *Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas: Papyrus, 2003.
- GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituinte da identidade do professor sobrance. *Educação e sociedade*. Campinas, CEDES, v.68, ano XX, p. 163-182, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002
- LIBÂNEO, J.C. & PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.
- LIMA, M. do S. L. & GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os Professores e sua formação*. Portugal: Porto Editora, p.15-34, 1992.
- PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Sabres pedagógicos e atividade docente*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMAL, A.C. *Pedagogo: a profissão do momento*. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 2002. Disponível em: <<http://www.instructionaldesign.com.br/artigos/PEDAGOGO.pdf>>. Acesso em 07mar. 2004.

- RANJARD, P. *Les Enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.
- SARMENTO, M.J. *A Vez e a voz dos professores*. Lisboa: Porto, 1994.
- SCHMIED-KOWARZIK, E. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SHEIBE, L. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares*. Florianópolis, 2001. (Mimeo.).
- SILVA, C.S.B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J.A. *Dilemas na concepção de formação do pedagogo e do seu campo profissional de trabalho*. Fortaleza: FAGED-UFC. 2003. (Mimeo.).
- VASQUEZ, A. *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I.P.A. et al. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papyrus, 2001.



## O LUGAR DA DANÇA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FORMAL EM FORTALEZA

ISABEL MARIA DE ARAUJO BOTELHO

*A descoberta do mundo é uma exploração motora.*  
(Dionísia Nanni, 1998)

A dança é prazer e arte, é meio de expressão e linguagem, é sagrado e profano, integra reinos fantásticos e reais, percorre a história do homem como representante ativo entre fatos e conseqüências, é a morte e a vida, é o abandono e a plenitude.

A dança, como expressão de sentimentos, como demonstração de fé, como informação e cultura, como história viva de povos que transcorre o tempo, compõe mudanças e recria idéias e práticas do corpo, exerce uma anterioridade histórica que trata da evolução humana em todos os aspectos de sua relação, onde corpo, alma e pensamento são inteiramente unívocos.

Dizer que o corpo, enquanto corpo, é capaz de arte, é mostrá-lo como corpo-pensamento. Não mais como pensamento preso num corpo que é pensamento. Tal é a função da dança: o corpo-pensamento se mostra sob o signo evanescente de uma capacidade para arte. [...] Se a capacidade do corpo, do mesmo modo que a capacidade da arte, é a de mostrar o pensamento nativo, esta capacidade é arte infinita, e o corpo que dança é ele mesmo infinito (BRUNI, apud DANTAS, 1999, p. 23)

Dizer que dança é vida, é corpo-pensamento, é dizer que dança e educação são correlacionais e inseparáveis em nossa evolução como aprendizes, desde os tempos primórdios, anteriores a civilização, até os atuais onde a razão e o instinto convivem em acordo com as mais diversas formas de relações humanas. Entende-se então que a educação pelo movimento, facultado pela dança educação, constitui fator essencial para que o homem desenvolva suas capacidades, habilidades e possibilidades de expressão e convívio, caracterizando um aprendizado sensorial, embora não mecânico e técnico como anteriormente recomendava-se, mas o aprendizado da percepção de si no espaço.

A experiência do corpo próprio (corpo consciente de suas capacidades, dimensões e limites), fixa o espaço na existência, onde o espaço não é o invólucro do corpo, espaço e corpo coexistem, então o corpo “é no espaço” e não apenas está no espaço. Assim a espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, como esboça Pronsato em “O corpo-espaço na arte da dança” a partir de Merleau Ponty.

Relacionar o corpo-espaço na dança com a educação é a busca da reação do próprio sobre o externo, pois sendo o espaço parte do próprio, o que caracteriza o externo? Seria o tempo? Merleau Ponty argumenta que se o corpo é no espaço é também no tempo, unificando neste corpo presente, passado e futuro, entre memórias, influências e expectativas.

O corpo-espaço-tempo recorre a si e ao outro para dinamizar a construção do movimento. Tudo é contextualizado e as realizações são estímulos a novas inserções, ou seja a história é movida pela ação corpo-espaço-tempo.

Pensar o sentido do ensino de dança na contemporaneidade implica entendê-lo não como repetição, lembrança, mas como um processo de ‘ana’, um processo de análise, anamnese, analogia e de anamorfose (MARQUES, 1999)

## A Dança na Escola Hoje

A modernidade, segundo T. Coelho (1995), nos traz a possibilidade de romper com ideais passados e propor novos olhares sobre o mesmo campo, novos olhares sobre conteúdos e métodos, os quais nos envolverão em uma atmosfera de pesquisa e aprendizagem, de construção e desconstrução de imagens e crenças. Assim é a dança hoje, a experiência do corpo em movimento, é corpo e mundo.

É corpo e pensamento dispondo de um conceito que amplia as possibilidades técnicas desde que a estética não seja limitada e sim interativa. É arte contemporânea

[...] é um espaço de ações extremamente móveis, não categorizáveis, um sistema de relações entre o convencionalismo artístico e não artístico, entre o artístico e o técnico-industrial, entre o artístico e o reflexivo, entre a vida e a arte (FAVARETO 1985 apud MARQUES, 1999 ).



Enquanto isto, a dança na escola revive o Iluminismo, quando a crítica e a razão são fatores exteriores e a sala de aula é sustentada pelo raciocínio lógico e cartesiano e a noção de tempo-espaço não se integra à relatividade proposta pela nova expectativa do viver.

A tradição educativa positivista, hegemônica ainda hoje em nossas escolas, advoga uma educação racional, abstrata, individualista, em que os educandos evoluem por suas próprias potencialidades. Entendendo-se ainda potencialidade como capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase a idéia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo (MOREIRA, 2001)

A Escola é espaço de integração de conceitos e culturas. A corporeidade é expressa por meio da cultura, portanto a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura, por consequência, da história, onde as ações humanas refletem-se como princípios ativos na construção histórica e cultural de um povo.

Em correlação, a dança busca ocupar e consolidar seu espaço de ação através da reflexão de seus atuais conceitos, a fim de elaborar seus conteúdos, métodos e objetivos questionando, refletindo e incorporando sua essencialidade para a formação do homem.

Nesse sentido, necessitamos despertar nos profissionais da área, provenientes de cursos variados, a inquietude da transformação, diante da importância de uma coerência entre formação e prática de ensino da dança escolar, numa perspectiva de reestruturação dos conceitos de corporeidade e educação motora dentro da escola.

A partir desta perspectiva, poderemos esperar reconhecimento ao valor inestimável que a dança dispõe à sociedade, pois ainda em Nanni,

A linguagem corporal através da dança registra o real, o simbólico, o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário permeado pelo corpo real.

Na busca de uma sociedade, ou melhor, de um educando que se compreenda como ser cidadão, ser participante,

ser ativo, criador, consciente de sua força motriz na comunidade e em sua própria história.

[...] inexistente qualquer momento histórico isento de um discurso sobre o corpo. Isso porque é preciso atentar tanto para o que se fala quanto para o que se cala[...] (FOUCAULT in MORAES, 2001 p.153)

Como pensar uma educação onde o educando não conhece seu corpo e suas capacidades? Como isso será refletido na ação histórica?

Segundo os objetivos gerais dos PCNs, nossa educação deve primar pela cidadania como participação social e política, posicionamento crítico e responsável para mediar conflitos e tomar decisões coletivas, conhecer as características fundantes do Brasil, valorizar a pluralidade sociocultural, perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, conhecer e cuidar do próprio corpo, buscando a sua saúde e a saúde coletiva, saber utilizar diferentes linguagens como a corporal, questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los. Para tanto, seria necessária uma responsável reformulação de nossa ação como educadores e como eternos aprendizes.

Vive-se um momento de importantes questionamentos sobre a formação de educadores e educandos no contexto da escola formal, desde a educação infantil à universitária. É neste sentido que, incluir a arte neste movimento de reorganização curricular (MOREIRA, 1997) faz-se necessário, visando a almejada integração corpo – pensamento, corpo – espírito, entendendo o homem como ser uno, almejando reconstruir sob novas expectativas de mudanças, uma escola mais saudável, prazerosa e aberta a possíveis descobertas, as quais nos dispomos como formadores e como formandos.

## **A Dança e a Educação**

A Dança perpassa a história repleta por beleza, sensações, verdades, modelos de corporeidade, de domínio do corpo e pensamento, traduzem-se em evolução e revolução em momentos críticos da história como no início da modernidade, na busca por linguagens próprias e originais (COELHO, 1995). Contrapõe-se às guerras civis, militares



e também pessoais, trabalhando para que o homem despertasse para o corpo como fonte de prazer e conhecimento, não só utilizado para a locomoção espacial, mas também temporal e social (GARAUDY, 1973). A mudança de paradigmas não se atrela somente ao domínio da mente, mas do comportamento, englobando o corpo e a comunicação com o mundo, natureza, espírito e sociedade.

Tantos foram os nomes que doaram suas vidas as novas formas de pensar o corpo, desde o Renascimento até a Modernidade, a dança se transfigura e rompe conceitos estéticos ultrapassados, ganhando um corpo mais condizente com sua época, embora muitas vezes não conseguindo despir-se totalmente das ideologias dominantes que docilizam, castram e materializam o corpo e as idéias (Foucault, 1968), sua expectativa era de sempre ir além, muitas vezes ir além até mesmo do próprio corpo.

Em Fortaleza a história do referido corpo na dança, ainda procura alicerces de sustentação e reconhecimento. A formação de profissionais não está incluída no ensino superior, senão apenas como opção em algumas licenciaturas afins, ou informalmente em escolas tradicionais no ensino de técnica clássica ou jazz, salvo algumas inclusões de técnica de sapateado ou técnicas modernas.

A cena coreográfica contemporânea, no entanto, mergulha na experimentação de movimentos ou dramaturgica, sem deixar a desejar à grandes centros de produção de dança do Brasil, o que demonstra que a produção local capta a idéia de corpo-espaco-tempo mesmo sem a fundamentação acadêmica, mas constitui-se em uma busca pessoal, a qual se revigora a cada nova iniciativa estética.

A Dança nunca esteve distante da Educação, embora só agora, seu olhar se volta com maior preocupação sobre o tema, pois percebe-se que na Educação está a chave para a desmistificação do espontaneísmo ou da rigidez da técnica, e para a experiência da plenitude do corpo e pensamento, tendo o conhecimento de si e do outro como alicerce para agir no espaço-tempo e nas adversidades impostas pela lógica atual.

[...] nada é objetivo que não tenha sido primeiro subjetivo. A subjetividade é que permite alcançar a objetividade, assim quando uma trajetória é percorrida em busca do fenômeno, graus de objetividade serão alcan-

çados. Não se trata aqui de uma objetividade pura, mas sim de uma objetividade em progresso, por que há sempre um interrogar.. Haverá então verdades múltiplas que são as possibilidades do fenômeno mostrar-se no seu estado perspectival e é na intersubjetividade que se obtém a reflexão mais precisa sobre o fenômeno. É a subjetividade que vai permitir a objetividade. (MARTINS, apud BARRETO, p. 29)

Sendo a arte uma manifestação cultural humana, a mesma é englobada historicamente pela ação do ensino e aprendizagem, passando por uma diversidade de tendências, princípios e métodos. Durante o século XX evoluímos da concepção tradicional de educação para a concepção escolanovista, onde o aluno ascende do papel de passivo receptor de conteúdos ao papel ativo de construtor, criador e crítico.

Algumas tendências deste século a serem destacadas são a "livre expressão" fundamentada por Robert Read em 1940, inserida nos PCNs com o objetivo de estimular o desenvolvimento criador, através de disciplinas como Canto Orfeônico, Música e Trabalhos Manuais, dispensando a Dança e ao Teatro apenas o papel de animação de festas e datas comemorativas. Outra tendência destacada é o "espontaneísmo" seguindo correntes modernas, em detrimento à técnica e a forma, experienciando novos modelos de criação, imprimindo a obsessão pelo original, pela negação do estilo predominante (na dança vê-se os Pioneiros citados por Garaudy, 1973 – Isadora Duncan, Mary Wigman, Martha Graham, Doris Humphrey, Rudolf Laban etc. também participando deste momento) e pela multiplicidade estética em busca de uma linguagem própria, segundo Teixeira Coelho em *Moderno e Pós-Moderno* (1995).

Seguindo as tendências, em 1961, a LDB substituiu o Canto Orfeônico pelo ensino da Música e a falta de formação específica de arte – educadores faz com que o mercado seja ocupado por professores de outras áreas, ou seja, viramos o século e o Estado do Ceará mantém a mesma situação, os arte-educadores vem de formações em música, letras, pedagogia e história.

Em 1970, John Dewey, nos EUA propõe que o ensino da arte se dê a partir das experiências do aluno, levando-



o a buscar meios de dar forma aos sentimentos, idéias e imagens, o que resulta no Brasil em uma aproximação do ensino da arte na escola ao que se realizava fora dela, promovendo-se nas escolas, festivais musicais e teatrais, às vezes competitivos. Em 1971, é incluída na LDB a Educação Artística como “atividade educativa” e não como disciplina, o que resultou numa proposta de polivalência entre 1970 e 1980, exigindo que o professor de Arte integrasse em seu trabalho os conteúdos: artes plásticas, dança, teatro e música, mesmo que superficialmente o que desencadeou uma decadência na evolução das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas.

Só após o Movimento de Arte, desenvolvido no Brasil em 1980, o ensino de Arte-Educação foi considerado pelo PCNs obrigatório como componente curricular. Vimos aqui, que historicamente o ensino da arte é permeado por perdas e conquistas que ainda não consolidaram o modo como o ensino da arte vigora em nossas escolas.

Reverendo a era medieval, a qual configurava um corpo ignorado, coberto, preso, impedido de amar um outro corpo que não a Deus, nota-se claramente avanços na concepção de corporicidade do Renascimento, quando o corpo é inserido em um discurso aberto, erótico e às vezes desaforado sobre ele mesmo. A Contra-Reforma, empreendimento forte de controle social, reage a modernização do conceito de corporicidade através de estratégica repressão. Segundo Foucault citado por Regis de Moraes, numa época de “racionalismo obsessivo e prepotente”, que se segue até o século XX, prosperaram esforços combinados à fazer uma reabordagem do tema corporal numa dimensão espiritual versos material, a qual no decorrer dos anos depara-se com a dimensão natural, levando em conta planos visíveis e invisíveis sobre a própria matéria e os fatos. Amplia-se o interesse pelo corpo e pensadores como Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, Arnold Gehlen inauguram a idéia de “corpo como forma de existir”, no latim, *ex sistere* pode ser entendido como “colocar-se fora de si, significar, comunicar-se”, é corpo-pensamento, é forma de existir e estar presente no mundo de modo humano.

Durante todo este período a Dança circula entre o sagrado e o profano, nas margens da realeza e do plebeu,

da elite e do operário, chegando ao povo na forma disciplinada do balé clássico ou espontânea do popular. Por volta de 1930, Isadora Duncan, pioneira da dança moderna desprende-se, corpo e pensamento, deste modelo ultrapassado, racionalizado do movimento e traça caminhos para encontrar o movimento orgânico, contextualizado pela circunstância econômica, social e humana, de descrença e busca pela liberdade de ação e expressão.

Junto com Isadora vieram Ted Shawn e Ruth Saint dennis, Martha Graham, Mary Wigmam, Doris Humphrey e Rudolf Laban, o qual vem sendo revisto e aplicado com bem mais aprofundamento de seus Sistema de Análise do Movimento<sup>1</sup> escrito durante a II Guerra Mundial, hoje divulgado com maior amplitude, só agora chega aos limiares da educação, quando já experimentado com eloquência no que se refere a Dança Artística, levada aos palcos por criadores e bailarinos no mundo inteiro.

### Considerações Finais

A arte e no caso em questão a dança, é historicamente subjulgada e marginalizada em meio as expectativas escolares, o que respalda a não oferta da mesma no ensino superior em Fortaleza até que haja algo relevante historicamente, que supere a inércia vigente e eleve a esfera cultural algo tão significativo que não se possa esconder ou ignorar, apenas deixar as vistas do povo.

A educação rompe com antigos paradigmas curriculares mas não abrange as artes como fonte de pesquisa ou como acervo de conceitos, técnicas e conhecimentos. A arte no ensino superior em Fortaleza não passa de opção de auxílio as transversalidades ou interdisciplinaridades, não alcançando o reconhecimento necessário para formar formadores, sejam eles professores ou artistas, estes últimos como possíveis contribuintes para renovações democráticas futuras e associáveis a questões educativas, sociais ou mesmo estéticas.

---

<sup>1</sup> Sistema de Análise do Movimento: A diferenciação de um esforço específico é possível porque cada ação consiste em uma combinação de elementos de esforço que provém das atitudes das pessoas que e move seguindo os fatores de movimento, peso, espaço, tempo, fluxo. RUDOLF LABAN – Dança Moderna Educativa, p. 15.



Nossos educadores são abandonados ao ensino formal da arte, sem conseguir cumprir as expectativas impostas, pôr um conhecido vácuo, vazio, abismo entre sua formação e a aplicação da mesma, e mais, pôr sua própria história de convivência com a arte e a escola.

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARRETO, Débora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BRASIL (Ministério da Educação e Cultura). *Educação artística*. In: \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, v. 6, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física*. \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, v. 7, 1997b.
- COELHO, Teixeira. *Moderno e pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- DANTAS, Monica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1999.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Tradução de Antônio Guimarães Filho. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.
- PRONSATO, Laura. *O Corpo-espaço na arte da dança*. *Cadernos da Pós-Graduação*, São Paulo: UNICAMP.
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flavio. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2002.
- NANNI, Dionísia. *Dança educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

# A REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO: A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

IZAURA SILVA

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ANA MARIA IORIO DIAS

## Introdução

A reforma da educação brasileira dos anos 1990 teve marco inicial na reestruturação produtiva pela qual passa o capitalismo mundial e nacional assim como na globalização econômica que contribui para o enfraquecimento dos Estados-nação. Esse quadro propicia a atuação de profissionais, a livre circulação de produtos industrializados de outros países e do capital estrangeiro, prejudicando as economias dos países periféricos e de países em desenvolvimento da América Latina.

Nesse contexto, Rosar & Krawczyk (2001) comentam que as necessidades das reformas educacionais foram apontadas pelos organismos internacionais baseados em pesquisas realizadas em países latino-americanos, as quais indicaram crise de qualidade no sistema educacional, evidenciada desde os anos 1960 e agravada nos anos 1980, cujas causas estariam ligadas

[...] a gestão do orçamento, de uma organização institucional adequada e de propostas pedagógicas de acordo com a heterogeneidade sociocultural da população, incorporada teria produzido a ineficiência do sistema para responder às necessidades próprias do capitalismo nesse momento histórico (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 2).

Nesse sentido, seriam necessárias medidas efetivas que não apenas corrigissem tais desvios, mas também propiciassem meios de proteção aos mercados de todos os países sob sua área de abrangência. Dessa forma, as autoras revelam as providências sugeridas aos países para saírem da crise:



[...] investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores [...] reconfiguração do sistema proposta pela reforma, esta submetida às duras restrições do financiamento público. Compreende o redimensionamento da relação entre Estado e diferentes classes sociais e o desenvolvimento das condições institucionais para implementar a reorganização do conjunto do sistema educacional [...] pretende-se adequar os serviços educativos à demanda do mercado, e ao mesmo tempo implementar mecanismos de avaliação, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos para a melhora da qualidade do ensino [...] a organização e gestão do Sistema tornam-se dimensões privilegiadas nas reformas educacionais da América Latina (ROSAR e KRAWCZYK 2001, p. 2).

O Brasil foi considerado como um dos principais países desse bloco, certamente portador desse rol de problemas apontados nas pesquisas dos órgãos internacionais. Diferentemente, Arelaro (2000) caracteriza a década de 1990 como época de mudanças significativas na sociedade brasileira; tais mudanças estão fundamentadas na luta entre dois projetos sociais.

O primeiro deles em defesa do Estado-nação, fruto do processo de redemocratização do País vivenciado nos anos 1980, que teve sua retomada no governo Itamar Franco (1992-1994), quando ainda floresceram a atuação dos movimentos sociais e a arregimentação dos educadores para a aprovação da LDB – Projeto Jorge Hage – e do plano nacional de educação. Esse movimento ou ideário foi objeto de uma interrupção com o governo Collor de Melo, que introduziu o projeto neoliberal o qual fez apologia à redução do Estado-nação e à privatização das instituições – empresas estatais e serviços públicos. Analisando esse período, Arelaro (2000, p. 79) comenta que

[...] é neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se

constituiu critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais.

Mesmo com oscilações em momentos de menor e maior influência, o projeto neoliberal se estruturou e se fortaleceu na segunda metade dos anos 1990. A partir de então se tornou mais evidente sua influência na educação brasileira com a aprovação do projeto Darci Ribeiro, o qual alterou substancialmente a Educação nacional:

[...] foi a partir desse momento que se evidencia a existência e a disputa de dois projetos políticos, com diferentes concepções de educação nacional (ARELARO 2000, p. 97).

Esses projetos dizem respeito à educação embasada nos ideais democráticos, realimentados na década de 1980 e o projeto tornado LDB, inspirado na doutrina neoliberal, nas orientações dos organismos internacionais e nos princípios do capitalismo globalizado.

### **O Atual Currículo do Ensino Técnico e as Determinações Legais**

Na segunda metade dos anos 1990 foi intensificada a implementação, no Brasil, da ideologia neoliberal, acompanhada da globalização da economia, cujos reflexos se fizeram sentir na sociedade e na educação. Na sociedade, revelou-se na concorrência estabelecida com profissionais e produtos estrangeiros; pela retirada gradual, do Estado, da oferta dos serviços públicos, empobrecimento da classe média, precarização do trabalho, arrocho salarial e aumento da pobreza.

Ocorreu o fechamento de postos de trabalho nas empresas privadas por motivo de falência, redução do quadro de pessoal para aumentar os lucros ou reengenharia para modernizar o funcionamento, bem como nas empresas públicas, ocasionado pelo processo de privatização e para se ajustarem aos novos reclamos do capitalismo contemporâneo, agravando o desemprego que se tornou estrutural. A adoção das novas tecnologias e de novas formas de administração e gestão do trabalho, pelo menos no plano do discurso, passou a exigir um trabalhador com qualificação em todos níveis de atividade produtiva.



Esse conjunto de fatores serviu de argumento para as autoridades brasileiras, em consonância com os organismos internacionais, desencadearem o projeto de reformas da educação, principalmente do ensino médio e da educação profissional.

Em virtude das mudanças no mundo do trabalho, as instituições que outrora cuidavam do ensino profissional já estavam estruturando suas reformas curriculares para atender as escolas da rede federal e o sistema S que atualmente é composto pelo SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SEBRAE, os quais desenvolvem o ensino profissional, em especial no nível básico, considerado anteriormente como curso de aprendizagem.

Nesse caso, as IFETs tiveram seus projetos de reforma educacional substituídos pela proposta oficial, isto é, o projeto 1603/96, que estabelecia os princípios norteadores da reforma da educação profissional. Por sua vez, este foi substituído pelo decreto 2.208/97<sup>1</sup>, cuja função é regulamentar o § 2º do artigo 36º ou art. 39º a 42º da LDB. No texto, o ensino profissional é denominado de educação, profissional que integrada a diferentes formas de educação “conduz ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Como legislação complementar ao decreto, acrescenta-se a portaria MEC 646/97, que regulamenta a implementação da reforma na rede federal junto às escolas técnicas, agrotécnicas, CEFETs e suas UNEDs; e Parecer CNE/CEB 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a implantação da educação profissional no plano nacional.

Segundo o decreto, a educação profissional tem como objetivos formar profissionais em nível médio, superior e de pós-graduação, assim como especializar, aperfeiçoar e atualizar esses profissionais em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer escolaridade.

Ela é formada pelos níveis: básico – destinado à qualificação e regularização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia; técnico – para proporcio-

---

<sup>1</sup> O decreto 2.208/1997 foi revogado pelo decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, mas sem alterar os princípios básicos que regulamentavam a educação profissional.

nar habilitação profissional para os alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo decreto; e tecnológico – que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica destinados aos egressos do ensino médio e técnico (Decreto 2.208/97, art. 3º).

O decreto ainda preconiza os títulos que serão atribuídos a cada nível da colocação profissional: básica – não possui obrigatoriedade na estruturação curricular e confere a certificação de qualificação profissional, tendo em vista proporcionar aos trabalhadores oportunidades de empregabilidade frente a um mercado que reduz a oferta postos de trabalho.

Com relação ao ensino técnico, esse decreto instituiu a organização curricular, independentemente do curso médio, nas modalidades seqüencial e técnico concomitante ao médio. Naquele momento, determinou que o currículo deveria ser organizado por disciplina ou módulos, estruturado com base em pesquisa de mercado, inclusive com participação de trabalhadores e empregadores.

Como ratifica a Portaria nº 646/97 do MEC, o currículo organizado na forma modular deverá proporcionar caráter de terminalidade a cada módulo para a qualificação profissional com direito a certificado de qualificação por módulo. A conclusão do conjunto de módulos, com o respectivo certificado do ensino médio, dará o direito ao diploma de técnico.

O curso superior será desenvolvido no nível tecnológico, organizado também de acordo com as necessidades dos setores produtivos da economia e conferirá aos concludentes o diploma de tecnólogo.

Apesar do desenvolvimento científico e tecnológico exigir um profissional bem preparado tecnicamente, observa-se que o decreto parece flexível no que se refere aos professores formadores para o curso técnico, visto que determina como requisito básico para admissão desse docente um saber baseado na experiência, como podemos conferir

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional [...] (Decreto 2.208, art. 9º).



Face a essa determinação, questiona-se: como garantir a tal propalada qualidade técnica, se o professor a ela não tem acesso garantido?

Nesse sentido, evidencia-se uma contradição entre o tratamento dispensado ao ensino técnico e o ensino médio. Para a formação acadêmica do cidadão, exige-se como requisito um professor com nível superior, e, para formar o profissional no ensino técnico, o requisito exigido é ser instrutor com experiência profissional. Em nosso entendimento, para formar profissionais de elevado nível, como requerem o capitalismo e a sociedade contemporânea, torna-se imprescindível a existência de professores com formação acadêmica e experiência nas áreas técnicas, para dinamizar a formação profissional teórico-prática.

O Parecer CNE/CEB 17/97 analisa o decreto 2208/97, evidenciando os aspectos da educação profissional, especialmente aqueles fundamentais para o desenvolvimento da economia brasileira e equiparação aos demais países do mundo globalizado: a importância da desvinculação do ensino médio e técnico, alegando a necessidade de oferecer uma "sólida educação básica para todos", flexibilizar o ensino técnico para formar os diferentes perfis profissionais; dinamizar a modularização para atender com eficiência e de forma rápida, num curto espaço de tempo as demandas do mercado de trabalho e facilitar ao aluno construir o próprio itinerário.

Essa legislação ressalta a importância do ensino concomitante, tanto para a instituição quanto para o aluno, e, sobretudo, para o mercado. Destaca como fator de democratização da educação profissional a educação de nível básico, que abrange parcela significativa de profissionais pelo fato de não exigir nível de escolaridade prévia.

Todos os que necessitarem de conhecimentos profissionais atualizados poderão ingressar nesse processo:

[...] o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (Art.39º, § único p, 32).

Ainda segundo esse parecer, a certificação de competências constitui o ponto culminante do processo de de-

mocratização da educação profissional, visto que ela vem “preencher uma lacuna jamais identificada no país que é o autodidatismo”. Assim a certificação de competência abrangerá todos os níveis da educação profissional que se encontram na informalidade.

Outro fato que merece destaque nessa Portaria é que ela pode ser aproveitada em qualquer nível do sistema regular. A Portaria MEC 646/97 norteou a implantação da reforma na educação profissional nas instituições que oferecem essa modalidade de ensino, visto que no início da reforma não havia, no Ministério, diretrizes curriculares que orientassem o processo educativo, foram implantados apenas princípios gerais de política educacional, tais como a desvinculação do ensino médio e técnico, implementação da nova modalidade de educação profissional – básico técnico e tecnológico; criação da comissão formada pelos conselhos das escolas federais junto com a SEMTEC para apoiar, acompanhar e avaliar a implementação da reforma dentro do prazo de um ano (Portaria MEC 646/97, art.1º).

Entretanto, a estrutura curricular do ensino técnico continuou funcionando regulamentado pelo Parecer CFE 45/72 da extinta Lei nº 5692/71, até a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, possibilitadas pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99, que orientam e determinam a implantação da reforma curricular da educação profissional do ensino técnico.

Conforme esse parecer, os princípios gerais que norteiam a organização e o funcionamento da educação profissional de nível técnico, evidenciam sua finalidade no capitalismo contemporâneo e tratam, dentre outras questões fundamentais, sobre a necessária articulação entre os ensinos médio e técnico, cuja opção implica uma intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõem uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e técnico (Parecer CNE/CEB 16/99, p, 177).

O princípio do respeito aos valores estéticos, políticos e éticos divide-se em estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade, que dizem respeito ao desenvolvimento de potencialidades do indivíduo para melhor se adequar ao mundo do trabalho. Enaltecem situa-



ções de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e do trabalho em grupo seja estratégia para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. A ética da identidade visa à constituição de competências que possibilitam aos trabalhadores que tenham maior autonomia para a geração da sua vida profissional.

Assim, os princípios gerais orientam a educação profissional a contribuir na universalização do ensino técnico, incentivam a organizar seus currículos de acordo com os valores que formem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, o respeito pela vida, permitindo às pessoas ganharem a própria dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. Com relação à ética, o Parecer ressalta

[...] a atitude de solidariedade, responsabilidade e motivação intrínseca, independente de recompensa externa para o trabalho de qualidade (PARECER 16/99, p. 124).

Dessa forma, esse conjunto de capacidades e atitudes positivas, contribuem de forma direta no desenvolvimento do setor produtivo, que, no Parecer, constitui o cerne da competência, isto é, o saber, o saber-ser e o saber-fazer. Nesse contexto, competência inclui

[...] o decidir, o agir em situações imprevistas o que significa intuir, pressentir, arriscar com base na experiência anterior [...] ser competente e ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos para aplicá-los com capacidade de julgamento em situações reais e concretas individualmente e com sua equipe de trabalho (PARECER 16/99).

De acordo com os princípios específicos, a educação profissional de nível técnico tem como fundamento as competências para a laboralidade, composta pelo conhecimento ou saber, pelas habilidades que significam saber-fazer e pelos comportamentos e atitudes que consistem no saber-ser. Esse conjunto de atributos, mobilizados e articulados em situações concretas, inusitadas e no momento certo, seria as características do sujeito competente.

Flexibilização, interdisciplinaridade e contextualização são componentes do currículo que devem formar o trabalha-

dor competente. A flexibilidade diz respeito às diferentes formas de organizar a parte técnica da formação profissional. Essa formação pode ser adquirida das mais variadas formas: concomitante, seqüencial, aprendidas na parte diversificada do ensino médio ou em módulos do curso técnico estudado em outra escola; mediante o reconhecimento de competências desenvolvidas no exercício do trabalho, em cursos básicos, desde que avaliadas e certificadas pela escola.

Para obter o aproveitamento aqui aludido, as competências, desenvolvidas nesses momentos específicos de aprendizagem, devem estar em consonância com a habilitação do curso pretendido. Cabe, portanto, à escola interrelacioná-las com os demais componentes curriculares, tomando por base as necessidades econômicas do mundo do trabalho no contexto local, regional e nacional, visando a contemplar os princípios ora mencionados. A flexibilidade a interdisciplinaridade e a contextualização referem-se estritamente ao atendimento às necessidades do trabalho (PARECER CNE/CEB 16/99).

A elaboração da identidade dos perfis profissionais está na atribuição da escola, em conciliar dois pontos nevrálgicos da formação proposta pelo Decreto 2.208/97, que são ao mesmo tempo, formar o profissional polivalente, demandado pelo modo de regulação da "produção flexível", e o "especialista", exigido pelo taylorismo/fordismo, considerado em processo de superação, entretanto, reiterado pela própria legislação oficial, e que parece perdurar nos meios empresariais do país. A atualização permanente dos cursos e dos currículos visa a posicionar a escola em estado de alerta às constantes mudanças que podem ocorrer no mercado de trabalho.

Estamos cientes de que essa tarefa não cabe à escola, pois sua função deve ser propiciar a formação integral humana, mas às empresas compete qualificar seus profissionais para acompanhar o avanço científico e tecnológico do mundo do trabalho, de acordo com seus interesses, salvo no caso brasileiro, pode-se perceber que muitas instituições educacionais estão subordinando seu processo educativo aos interesses do capital.

O princípio de autonomia da escola concede à comunidade escolar o direito de discutir sua realidade, orga-



nização administrativa e didático-pedagógica para prover seu equilíbrio. Nesse sentido, ainda complementa o Parecer 16/99 (p. 131):

[...] o exercício da autonomia da escola inclui obrigatoriamente prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e o funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permita a coleta, acompanhamento e difusão dos resultados em âmbito nacional.

Os princípios da educação profissional, contidos no Parecer 16/99 e na Resolução CNE/CEB, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecem os limites e a abrangência dessa modalidade de educação; demonstra sua especificidade que cada vez mais se revela pragmática e economicista. Embora apresente inicialmente certas intenções de caráter polivalente, o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais funciona como modelos padronizadores do comportamento do aluno.

O princípio de determinação do perfil profissional também propõe que o mercado seja o elemento básico de orientação para a escola organizar a formação do técnico para executar atividades específicas, com características e funções definidas. Não há, todavia, postos de trabalho correspondentes para nortear a necessidade de atualização, à medida que surgirem os desafios no trabalho. Tais propósitos pretendem se concretizar com o curso desenvolvido com módulos terminais, por intermédio dos quais visam a preparar, ou melhor, treinar os alunos com pequenos blocos de competências fragmentadas e desarticuladas dos outros saberes.

Dessa forma, depreende-se que as prerrogativas que parecem delegadas para a escola se restringem à dimensão técnica e pedagógica do currículo, as quais se sobrepõem às dimensões políticas, culturais e sociais implícitas em cada ato educativo. Em detrimento dessas, é ressaltada a dimensão econômica de adequação da educação profissional técnica ao capitalismo de mercado, como ocorre com muitas instituições da sociedade.

Conforme já sinalizamos neste estudo, na primeira parte da reforma, os currículos foram apenas separados – curso médio e curso técnico – porém a organização didática e pedagógica continuou no sistema de habilitação profissional – disciplinas, conteúdos programáticos, objetivos gerais e específicos, bem como a estrutura curricular orientada pela Lei nº 5.692/71 e o Parecer 45/72. Portanto, o currículo continuou orientado e fundamentado na teoria pedagógica tecnicista e na Pedagogia por objetivos.

A reforma curricular propriamente dita deu-se com a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, pelo do Parecer 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99, que a regulamentam e orientam a dinamização do modelo curricular centrado em competências profissionais, implantado a partir do ano 2000. Para a referida implantação, cada escola foi convocada a elaborar seus planos de curso com base em seus projetos pedagógicos, todos embasados na legislação vigente.

No planejamento do curso, deveriam ser adotados “os critérios atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade” (art.4º, I); conciliação das demandas identificadas com a vocação e capacidade institucional da escola ou da rede de ensino, (art.4º II).

O currículo é composto por competências desenvolvidas tanto no ensino fundamental quanto no médio (art.6º, I); competências gerais da área de atividade profissional em que está inserido o curso, tais como: construção civil, lazer, informática, indústria e outras tantas; competências específicas que se referem às competências fundamentais de cada habilitação do curso.

Para desenvolver as competências profissionais como requer a reforma, é indispensável a determinação de habilidades que expressam o comportamento final e as ações intermediárias para a integralização de competências. Ambas necessitam das bases tecnológicas (conteúdos técnicos profissionalizantes); bases científicas instrumentais que juntas compõem os saberes que, articulados com o saber-ser, vão fundamentar o saber-fazer, requisitos exigidos à formação do técnico.

Assim, o desenho da matriz curricular do curso técnico é composto por essa imbricação de elementos, hierar-



quicamente organizados, que, desmembrados na prática pedagógica concreta das escolas, revelam-se pragmáticos e funcionalistas. Na análise desse contexto, Lopes (2001) identifica três matrizes curriculares como pressuposto teórico – construtivismo, behaviorismo/condutivista e funcionalismo.

O currículo centrado em competências profissionais, conforme o Parecer 16/99, define competência como sendo

[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (PARECER CNE/CEB 16/99, p. 125).

A escolha dessa versão se justifica pela similaridade com a prática educativa idealizada pelos mentores da reforma para o ensino técnico, em especial da rede federal.

O conteúdo do conceito de competência para a laboralidade, como apresenta o Parecer em questão, revela uma concepção de educação que nos parece bastante limitada, o que Saviani (2003) denominou de “produtivista” e nós a caracterizamos de mercadológica, pelo fato de produzir a mobilização e a articulação de conhecimentos e habilidades não para enfrentar os vários desafios que a sociedade contemporânea nos apresenta, conforme analisam Ramos (2001), Zarrifian, (2001) e Ropé (1997), mas para desempenhar de forma eficiente e eficaz as tarefas na atividade produtiva, restringindo, portanto o agir humano apenas ao trabalho.

Consideramos importante a preocupação, expressa no conceito, não apenas com a aquisição de conhecimentos, mas também com a articulação e a mobilização de competências para aplicar em situações concretas de vida que incluem, sobretudo, a utilização dos valores na prática social cotidiana. Discordamos, entretanto, da ênfase no desenvolvimento de habilidades para o desempenho eficiente e eficaz das atividades de natureza produtiva, por entendemos que tais procedimentos podem recair no retorno à teoria pedagógica comportamentalista/condutivista que embasou a concepção tecnicista dos anos 1970 (LOPES, 2001).

Ao analisar o currículo por competência, à luz do conceito proposto pelo Parecer ora aludido, principalmente se refletirmos sobre o ensino técnico, dinamizado em

muitas escolas da rede federal após a reforma, perceberemos a valorização do saber-fazer em relação ao saber e o saber-ser e, na prática pedagógica, sua predominância sobre os demais. Esses aspectos se tornaram mais evidentes a partir da reformulação curricular para implantar o currículo centrado em competência.

Dessa forma, ainda se constitui dificuldade entender e desenvolver, de fato, a sistemática do currículo por competência, tanto pela sua complexidade quanto pela resistência da comunidade escolar em implementar essa proposta em virtude de sua imposição aos educadores, sem discussão, em detrimento do projeto político-pedagógico construído coletivamente, falta de domínio dessa teoria pelos docentes e membros da comunidade escolar; outra dificuldade é a própria formação acadêmica do professor, porque mesmo sendo integrante dos programas de formação continuada, sua preparação pedagógica ainda representa um desafio para as escolas, especialmente aqueles docentes de graduação em curso bacharelado e que não possuem ainda licenciatura complementar. Diante de tais problemas, muitos preferem trabalhar a dimensão do saber-fazer, por considerá-la mais exequível.

### **Considerações Finais**

Consideramos que a reforma da educação profissional se processou em duas etapas. A primeira abrange da publicação do decreto 2208/97, Parecer CNE/CEB 17/97 e Portaria MEC 646/97, até 1999, com a publicação do Parecer 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99 marcando assim, o segundo período que se estende de 1999 aos nossos dias.

A primeira fase se caracteriza no fato de reformar apenas a organização do ensino, dando-lhe uma estruturação em níveis básico, técnico e tecnológico, semelhante à reforma Capanema de 1942, cujo traço mais contundente foi a demarcação da área do ensino propedêutico e profissionalizante para a classe trabalhadora sem equivalência escolar e social. Como as razões do capital se tornaram mais perversas, mais tecnicistas, a reforma atual promoveu o divórcio entre a ciência, a cultura e a técnica. Em vista disso, essa etapa foi marcada por forte reação das escolas da rede



federal, principalmente contra a extinção do modelo curricular integrado.

Na segunda etapa, foi efetivada a implantação da reforma curricular propriamente dita, quando foi realizada a elaboração do modelo de currículo centrado em competências profissionais. A legislação educacional em foco enfatiza a importância desse modelo de educação para a sociedade, justificando a necessidade de o Brasil se igualar às grandes nações capitalistas.

O parecer 16/99 procura amenizar a dureza da reforma, apresentando a evolução da educação profissional e a necessidade premente da mudança de perspectiva desse nível de ensino. O ponto de maior relevância são os princípios da educação profissional de nível técnico, também mencionados pela Resolução CNE/CEB 04/97, que são:

- I – independência e articulação com o ensino médio;
- II – respeito aos valores estéticos;
- III – desenvolvimento de competências para laboralidade;
- IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V – identidade dos perfis profissionais de curso;
- VI – atualização permanente dos cursos e currículos.

Apesar do discurso democrático, a educação profissional técnica, preceituada pelo decreto e seus corolários, tem um caráter centralizador nas questões referentes aos interesses do mercado.

As prerrogativas concedidas à escola, como autonomia, liberdade e flexibilidade existem para esta buscar possibilidades de cumprir as exigências do decreto que, em sua essência, é expressão dos interesses mercadológicos. Se alguma experiência fosse desconectada das orientações legais, não teria aprovação para funcionar. O currículo por competências tem enfrentado sérias atitudes de rejeição por parte de muitos educadores e alunos, em quase toda a rede federal do País. Como definido em lei, sua implantação ocorreu compulsoriamente desde 1999, entretanto ainda hoje professores e alunos têm dificuldades de entender sua concepção e, conseqüentemente, dinamizá-la na prática.

O currículo por competência, embora esteja muito explicitado na contextualização, na flexibilidade e interdisci-

plinaridade, dificilmente se materializa no cotidiano da escola, e acarreta muitas dificuldades, principalmente no momento de sistematização dessa proposta na prática, no modelo de planos de curso e desenvolvimento desses, em sala de aula.

Em sua organização, o currículo por competência deverá contemplar as competências gerais comuns a todos os cursos da área, bem como aquelas específicas relativas ao próprio curso, além das habilidades. Para desenvolvê-las, impescindem da definição de bases tecnológicas e científicas organizadas.

Os princípios gerais apresentam-se de forma mais genérica, abordando a organização do ensino e a competência, voltadas para os aspectos do conhecimento, das atitudes e do comportamento, demonstrando características aparentemente democráticas, flexíveis. Os princípios específicos, no entanto, expressam um caráter mais técnico, orientado para o desempenho profissional; isto é, demonstram a face real da proposta curricular centrado em competências, que se evidencia técnica, comportamentalista e condutivista.

A reforma curricular da educação profissional, como componente da política educacional delineada nos anos 1990, está organicamente articulada ao projeto de sociedade defendido pelo ideário neoliberal, comandado pela racionalidade financeira. Traz, portanto um conjunto de orientações que privilegiam o desenvolvimento de competências técnicas e psicológicas exigidas pelo processo de reestruturação produtiva, e nesse caso, minimiza, parcializa e fragmenta a formação, reforçando o caráter instrumental. Isso nos impõe a necessidade de análises profundas e radicais que explicitem as contradições e possibilidades de reconstruirmos os rumos da educação profissional.

### Referências Bibliográficas

ARELARO. Lizete Regina Gomes. Resistência e submissão: A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora K., CAMPOS, Maria Malta & HADAD, Sergio (Orgs.). *O cenário educacional Latino-Americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. São Paulo: Autores Associados, 2000. p: 95-116. Cap. IV.



BRASIL. Ministério da Educação. *Educação profissional: Legislação básica*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 04/99. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 16/99. *Trata as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC, 1999. Aprovada em 15/10/1999.

\_\_\_\_\_. Decreto lei nº 2.208/97. *Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36º e os artigos 39º ao 42º, da lei nº 9396/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996. Sancionado em 17/04/1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996. Instituída em 20/12/1996.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001, p.03-11.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise & TAMGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix & KRAWCZYK, Nora Rut. Diferença da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ZARRIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

## **PEDAGOGIA: A DEFINIÇÃO DE UM CAMPO PROFISSIONAL DE CONHECIMENTO**

JACQUES THERRIEN

A modernidade que reconheceu o potencial das racionalidades subjacentes aos processos da natureza, da sociedade e do indivíduo estabeleceu horizontes de emancipação do ser humano no mundo sem, contudo conseguir conciliar a aproximação e o diálogo entre estes três grandes campos de conhecimento. A difusão acelerada de múltiplos saberes e informações produzidas nas mais variadas áreas da ciência e com suporte de referenciais nem sempre coerentes e articuláveis entre si caracteriza a complexidade da sociedade contemporânea.

Surgem indagações, afirmações e dúvidas as mais diversas formuladas tanto nos distintos campos disciplinares da academia, nos laboratórios ocupados por especialistas voltados para os interesses do mercado de trabalho, como também nos espaços do cotidiano da vida econômica, política, cultural e particularmente social onde a imensa maioria da humanidade se encontra. São perspectivas formuladas por teóricos, por práticos especialistas e também pelo bom senso da experiência de quem vive o cotidiano. A produção de respostas esclarecedoras não pode dispensar o diálogo e a interação entre essas partes caracterizadas sumariamente.

A compreensão da complexidade do mundo contemporâneo passa por uma lógica que deve incluir os olhares diferenciados dos atores da vida cotidiana os quais são alimentados por saberes múltiplos e diferenciados expressão da fragmentação e dos limites das partes que compõem a totalidade que dá sentido à vida no mundo. Junto à explosão dos saberes surge a fragmentação das profissões como expressão de campos especializados na busca de compreensão e de explicação dos fenômenos do nosso universo.

Racionalidades as mais diversas perpassam os discursos e argumentações que dão suporte aos olhares diferenciados, tanto dos campos que reivindicam cientificidade como dos sujeitos que convivem no dia a dia do mundo da vida. Para o profissional cuja função é desvendar a comple-



xidade dos elementos que compõem os processos de aprendizagem à vida humana no mundo e propor direções teóricas e práticas para a gestão destes, ou seja, para o pedagogo, que campo científico pode ser reivindicado, que saberes e que racionalidade podem caracterizar seu campo de trabalho?

Pretendo, nestas breves reflexões, articular alguns elementos que possam contribuir para uma possível compreensão de quem é o pedagogo e seu papel profissional na área da educação e na sociedade.

Desde já assumo o pressuposto que a área da educação, por ser essencialmente humana e social, requer um olhar cujo horizonte inclui a emancipação de um sujeito na sua coletividade de vida, ou seja, de um sujeito cidadão. Para ilustrar o referencial epistemológico e a abordagem hermenêutica que fundamentam minha concepção da identidade do pedagogo, recorro à imagem freireana de um campo profissional voltado para a aprendizagem à *leitura e à escrita do mundo* (FREIRE, 1987).

Partindo dessa compreensão como referência da relação entre pedagogia e emancipação humana, algumas indagações devem ser formuladas. É possível sonhar com a formação de um profissional cujo campo de práxis focaliza a compreensão dos processos educacionais de mediação necessária para a aprendizagem à leitura e escrita da vida cotidiana? Que perfil de formação deve apresentar o profissional dos processos pedagógicos que permeiam o itinerário de vida de sujeitos em busca de emancipação social e profissional? Como proceder na necessária iniciação profissional aos processos de leitura e escrita desse mundo, construindo competência para a gestão do trabalho pedagógico? Afinal, quais são os fins da educação e por onde passa a formação do profissional dos processos educacionais de aprendizagem?

Trata-se de uma profissão que se situa na intersecção da transdisciplinaridade porque requer a aprendizagem à função mediadora da educação para a leitura pluridimensional da realidade do cotidiano num mundo marcado por interesses e conflitos econômicos, políticos, culturais e sociais em constantes confrontos.

Neste espaço de debate minha reflexão é dirigida para alguns elementos que considero fundantes da profissão de pedagogo, focando certos dilemas que a construção

do campo da pedagogia enfrenta. São dimensões que afetam a definição das diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no contexto das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação e em decorrência da LDB de 1996.

### **Os Desafios da Sociedade Contemporânea**

Retornando às reflexões iniciais dessa apresentação, reitero: que desafios a sociedade contemporânea, sociedade do conhecimento, apresenta para o educador, sua formação e seu trabalho? Que implicações decorrem, particularmente para o pedagogo, da necessidade profissional de saber 'ler esta sociedade e sua história', assim como intervir nela, ou seja 'escrevê-la', ser co-participe da escrita de sua história?

A sociedade do conhecimento gera aceleradamente informações múltiplas, heterogêneas, fragmentadas e parciais oriundas dos mais diversos campos do saber. A racionalidade necessária para a compreensão e rearticulação da totalidade que constitui o nosso mundo individual e coletivo é necessariamente complexa porque requer o domínio de uma lógica que admite olhares diferenciados (MORIN, 2000). O cotidiano do professor ou do profissional de educação, que a cada momento é confrontado a situações as mais diversas no chão da sua sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem onde atua, devendo tomar decisões pedagógicas cujos resultados são incertos mas objetivamente intencionados, constitui igualmente contexto de densa complexidade (PERRENOUD, 2002). Mesmo reconhecendo que os saberes transbordam de muito os muros da escola e das instituições de ensino (DANDURAND e OLLIVIER, 1991), é inegável que de uma forma ou de outra eles estão constantemente presentes com todas as suas diversidades nos processos educacionais. O trabalho docente, situado nos contextos mutantes e múltiplos da contemporaneidade, aponta para a necessária busca de novas configurações de currículos escolares, assim como de novos perfis de profissionais preparados para esse desafio.

O profissional de educação, docente ou não, desenvolve sua prática em campo específico do saber onde tem formação que a princípio lhe permite enfrentar os desafios



dos processos de ensino-aprendizagem. Sujeito de práxis situada (LAVE e WENGER, 1991; DURAND, 2000) deve ter habilidade para o exercício da transposição didática (CHEVALLARD, 1991) no campo disciplinar e nos níveis de ensino onde é chamado a atuar. Deve, principalmente, ter competência para os processos de interação subjacentes à transformação pedagógica da matéria' (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002). Particularmente para o profissional de ensino, ao seu campo específico de formação acrescenta-se, sem discriminação, a importância do reconhecimento social de sua prática.

Onde, portanto, situar o profissional de pedagogia neste espaço? Novamente, a noção freireana de leitura e escrita do mundo ilustra a intuição necessária para vislumbrar um profissional cuja formação focaliza precisamente os processos fundantes da aprendizagem educacional numa perspectiva de emancipação social. O domínio dos saberes subjacentes à competência para a compreensão e gestão dos fenômenos educacionais nos contextos de instrução e formação do ser humano constitui o cerne do seu campo de intervenção e de produção científica. Resta especificar que formação o caracteriza e como interpretar a dimensão de 'gestão pedagógica' que a ele se atribui.

### **A Tríplice Relação aos Saberes da Profissão**

Abordar o profissional de pedagogia sob o ângulo de 'um educador profissional do saber' pode fornecer algumas pistas de elucidação em relação ao saber do pedagogo e a delimitação do seu campo de trabalho. Nesta compreensão, uma tríplice relação ao saber deve ser considerada. O pedagogo (e por extensão com as devidas adaptações, o docente) é um profissional que domina determinados saberes, que em situação transforma esses mesmos saberes produzindo novas configurações de saberes e que, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho. São dimensões inerentes à sua formação inicial e que sua práxis irá transformar em saberes de experiência e repertório de referências para o seu saber ensinar, ou seja, sua competência profissional.

## O Trabalho Pedagógico

Inicialmente é preciso fundamentar a abordagem que dá suporte à nossa compreensão do fenômeno pedagógico. É pelo ângulo do trabalho, da ação como vetor epistemológico e sociológico de análise do fazer cotidiano que emerge o perfil do pedagogo enquanto profissional de educação, embora essa última qualificação pertença a todo educador. A noção de trabalho pedagógico focaliza este profissional na sua práxis, destacando sua relação essencial com o 'saber situado' em contexto pedagógico-didático. Trata-se de uma práxis centrada nas interações dos processos de aprendizagem em contexto de cognição situada (LAVE, 1991).

Adotar uma concepção de práxis (VASQUEZ, 1997) implica em abordar o trabalho do profissional de educação focalizando os seus fins, ou seja, o seu objetivo que não é a produção de novos conhecimentos propriamente ditos, mas a função mediadora de construção de saberes junto a outros sujeitos que, de modo reflexivo, tem acesso ao conhecimento tornando-se sujeitos transformadores. Trata-se de uma atividade/tarefa eminentemente profissional fundada numa concepção de educação como ciência objetivando os processos de aprendizagem para a emancipação social e profissional do ser humano, expressão que significa a iniciação à leitura e escrita do mundo.

## A Base de Conhecimentos do Pedagogo

A primeira dimensão da tríplice relação com o saber, característica do profissional de pedagogia, destaca que este trabalha com saberes, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, os quais constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve dispor e dominar para o exercício de sua profissão.

Identificamos inicialmente um conjunto de saberes que lhe proporcionam condições de leitura do mundo nos múltiplos olhares que a ciência desenvolve. Trata-se da aprendizagem aos saberes situados na confluência da sociologia, da psicologia, da antropologia, da filosofia, da histó-



ria, da linguagem, das ciências exatas, da natureza e da saúde, para exemplificar alguns dos campos da ciência dos quais não é profissional propriamente dito, mas aos quais deve ter iniciação. O campo científico da pedagogia não é o domínio dos conhecimentos destas áreas todas, mas a capacitação para, a partir da transdisciplinaridade, proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo um saber situado culturalmente. São os saberes que o iniciam à leitura do mundo.

Uma segunda categoria de domínio de saberes próprios ao pedagogo e à profissão que exerce diz respeito às dimensões específicas da pedagogia, ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem do trabalho pedagógico e suas teorias, suas determinações legais e particularmente o conjunto de saberes necessários à gestão educacional

[...] compreendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e processos educativos escolares e não escolares; estudo e formulação de políticas públicas na área da educação (FORUMDIR<sup>1</sup>, 2003).

Como terceiro patamar de saberes, integrados organicamente aos demais, devem constar os saberes de uma área específica de trabalho/práxis docente onde o pedagogo exercita cotidianamente sua função pedagógica, ampliando seu reservatório de experiências – seu saber experiencial – como profissional aplicado à reflexão na pesquisa do cotidiano. Trata-se das áreas de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas para a formação de professores, educação de jovens e adultos, educação em sistemas sociais ou empresariais, educação popular, entre outras.

Finalmente, não podem ser negligenciados os saberes experienciais construídos no cotidiano de sua trajetória pessoal de vida social e cultural, de formação e particular-

<sup>1</sup> O Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação de Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR – cunhou essa definição por ocasião do XVI Encontro Nacional realizado em Fortaleza (abril de 2003).

mente de trabalho profissional, os quais moldam a identidade do seu repertório de saberes disponíveis.

### **Um Produtor de Saberes**

A segunda dimensão da tríplice relação com o saber que caracteriza o profissional de pedagogia revela um sujeito que além de trabalhar com saberes, produz saberes. O desafio da transformação pedagógica da matéria em situações reais da prática e de tomada de decisão no chão da sala de aula ou de outros espaços educacionais obriga o pedagogo a gerar ou produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos na ecologia da classe ou de outro contexto de trabalho. Essa capacidade de re-traduzir e transformar os saberes disponíveis no seu 'reservatório/repertório' de conhecimentos, sejam eles de origem científica ou de outras fontes da experiência reflexiva no cotidiano de trabalho, situa o pedagogo na categoria de sujeito epistêmico.

Produtor de saber pedagógico cabe a ele voltar seu olhar profissional para os fundamentos e os condicionantes do gerenciamento do processo educacional o que significa ter competência profissional para a compreensão teórica e prática da gestão pedagógica, algo que ultrapassa os limites da sala de aula<sup>2</sup> e da atividade meramente docente. É nesta dimensão que se efetiva, em situação, o campo específico do trabalho pedagógico e do profissional dessa área, o qual recorre ao conjunto de saberes referenciados anteriormente<sup>3</sup>. Assim, cabe a ele através da pesquisa e da reflexão crítica na, sobre e para a ação desvelar as linhas pedagógicas subjacentes à escrita do mundo dos educandos, afirmando a função mediadora do educador.

---

<sup>2</sup> Em relação à sala de aula a literatura refere à gestão da matéria e à gestão da classe.

<sup>3</sup> Focalizamos, neste momento, o campo pedagógico propriamente dito do profissional formado nesta área. A práxis docente nas diversas áreas das licenciaturas, além dos múltiplos espaços de atuação do profissional de educação, pressupõe o domínio de um campo disciplinar específico além de uma formação pedagógica que alicerça os processos de transformação pedagógica da matéria nos contextos interativos de ensino.



## Um Sujeito Ético

A competência profissional não se esgota na capacidade de recorrer a um vasto repertório de saberes para produzir novos conhecimento e assim fundamentar o direcionamento da ação ou a interpretação de fenômenos educacionais.

O terceiro elemento da tríplice relação do profissional do saber aponta para as implicações éticas do trabalho do pedagogo e do docente em geral. O contexto de interação dos processos educacionais, seja ele no chão da sala de aula ou em outro ambiente de aprendizagem, envolve, além dos saberes aos quais nos referimos, fenômenos tais como a complexidade, a imediaticidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade da situação, a deliberação individual e coletiva, além de conflitos de valores, entre outros. As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador situam-se num patamar ético porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos.

A ação pedagógica situada conjuga elementos/saberes: de uma ação objetiva definida pelo objeto de aprendizagem, de uma ação estratégica que o contexto de tomada de decisão condiciona e de uma ação interativa que inclui subjetividades e individualidade que devem ser respeitadas. A autonomia relativa do educador (CONTRERAS, 2002) no encaminhamento da ação pedagógica encontra seus limites na normatividade ética fundada na emancipação humana que agrega todos os atingidos na construção/transformação dos espaços humanos onde vivemos.

É essencial compreender e reconhecer que a dimensão ética do trabalho pedagógico tem suas raízes no compromisso coletivo elaborado na construção do projeto político-pedagógico da instituição, da escola ou do curso, e assumido individualmente por cada educador que participe da comunidade de ação. Assim emerge a função de compromisso do educador com a escrita da história de cada um no mundo onde vive como cidadão situado numa nação.

É nesta perspectiva que a tríplice relação ao saber funda a característica eminentemente profissional do trabalho docente e, no caso, pedagógico.

## Dilemas e Desafios a Partir da LDB de 1996

Como abordar e implementar, nos novos contexto educacionais, os campos de formação esboçados a partir da concepção do pedagogo como um determinado 'profissional do saber' preparado para proceder à leitura e escrita do cotidiano necessária para compreensão dos processos de gestão da aprendizagem em direção à emancipação social e profissional dos seus interlocutores? Que espaços de autonomia a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares, emanadas do Conselho Nacional da Educação para a formação dos profissionais dos diversos campos do conhecimento são concedidos aos profissionais de educação, pedagogos e outros, como responsáveis pelos processos educacionais? Em outros termos, como interpretar as margens de iniciativas que a lei possibilita para as instituições e os profissionais da educação?

Neste segundo momento de reflexão, importa reafirmar alguns dos princípios expressos na nova LDB aos quais devemos recorrer para a interpretação das Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação. Como entender 'diretrizes curriculares' e como interpretar seus princípios fundantes para proceder à 'exegese' destes documentos?

Em relação à formação de professores, a LDB supera tanto a concepção generalista enfatizando o domínio dos conteúdos específicos, como também a concepção limitada de especialista acentuando a formação pedagógica desse profissional. Ao mesmo tempo preconiza os princípios de flexibilidade, descentralização e autonomia das instituições educacionais sob a guarda da avaliação. Quanto às 'diretrizes', estas devem ser recebidas como direções que estabelecem parâmetros amplos, objetivos globais e situados a serem alcançados e que os processos de avaliação, em todos os níveis, devem acompanhar e confirmar. A profissionalização do professor é amplamente preconizada em termos de reconhecimento de uma atividade socialmente delimitada.

A mola propulsora e fundante de êxito da nova proposta de política educacional reside na exigência de definição e implementação de projetos político-pedagógicos em



todos os níveis das instituições de ensino e formação, tendo o empenho e compromisso da coletividade educacional como razão de sua definição e execução.

### **Flexibilização e Currículo**

A introdução do princípio de 'flexibilização' nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores legalizando a definição de propostas diferenciadas e coerentes com a realidade de cada instituição, necessariamente assumidas pelo compromisso coletivo da comunidade escolar, constitui-se em desafio para o conjunto de trabalhadores da educação chamados a dispor-se para ler a história de uma sociedade em transformação e a partir dessa leitura contribuir para escrevê-la.

A sociedade do conhecimento, pelas vias da crescente informatização onde os sujeitos são soterrados nas permanentes avalanches de novas informações, aponta para a necessidade de transformação do tradicional currículo escolar único. Neste, decorreu um sujeito universal padronizado e homogeneizado, oriundo de concepção positivista que produz sujeitos-efeitos únicos, concebidos como produtos eficientes de uma economia globalizada, dominante e a serviço dos interesses do capital universal excludente. A flexibilização, aliada ao reconhecimento do saber experiencial construído numa prática reflexiva alarga na escola e nas instituições educacionais o espaço da contra-hegemonia como estratégia mediadora dos confrontos e das lutas frente às contradições sociais, políticas, econômicas e culturais, exigindo compromissos dos seus atores para a emergência da emancipação humana. Incentiva-se o caminho da reflexão científica, da pesquisa centrada na (res)significação do currículo e da educação.

Mantidos os elementos fundantes de formação profissional, a flexibilização curricular apoiada na epistemologia da prática possibilita introduzir enfoques originais e específicos de formação, abrindo espaços que permitem a expressão da complexidade do real. A diversidade e a multiplicidade de informações que a cada momento inundam os diversos campos do saber, gerando novos arranjos nas teias da ciência, levam a reconhecer que propostas de

formação centradas na produção de identidades de sujeitos únicos, padronizados profissionalmente é meta vencida e de conseqüências absurdas. Contudo, é necessário preservar uma base nacional comum do currículo.

A concepção do processo educativo que fundamenta a proposta de flexibilização curricular reconhece o potencial transformador do saber experiencial, plural, complexo e vivido, construído no cotidiano de um trabalho profissional reflexivo, e expressão de múltiplas identidades. Os múltiplos olhares curriculares que a flexibilização permite geram espaços de interação e comunicação, no sentido habermasiano, visto que se apóiam na ação/razão que ultrapassa a instrumentalidade de propostas dominantes e normativas. A diversidade, resultante da interação negociada, permite a produção coletiva de novos arranjos que expressam aspectos plurais do real.

Dois princípios decorrem dessas observações. O primeiro diz respeito à importância do trabalho coletivo como espaço de compreensão da racionalidade comunicativa que caracteriza a prática e o ato pedagógico. O segundo princípio aponta para a perspectiva na qual se deve conceber a inserção, no currículo de formação de professores, das práticas pedagógicas que ocupam um importante espaço de vivências e experiências imprescindíveis dos processos de formação inicial e contínua. A epistemologia da prática recompõe a indissolúvel relação entre teoria e prática quando a reflexão sistemática sobre a experiência gera a construção dos saberes necessários à condução dos processos educacionais.

### **Um Profissional de Emancipação Humana: Reflexivo e Transformativo**

Os fenômenos de complexidade e de múltiplas identidades que marcam a modernidade envolvem uma racionalidade complexa que de certo modo desafia a especialização excludente e compartimentada dos campos do saber. Essa racionalidade procede pela formação de sujeitos reflexivos, preparados e capacitados para disciplinar sua reflexão constante para, na e sobre sua ação, sua prática, enfim, seu trabalho profissional. A prática da pesquisa em todas as suas modalidades abre as portas do convívio produtivo de



coletividade de educadores comprometidos com os fins de sua profissão: profissionais do saber atuam como mediadores da emancipação de sujeitos aprendizes do mundo.

É preciso, portanto, acreditar nas mediações que permitem ultrapassar os limites fechados das meta-narrativas, criando espaços para a multirreferencialidade que possibilita leituras plurais da realidade e de sua complexidade de compreensão inesgotável. O espírito aberto da criticidade permite identificar os caminhos que levam à negação da emancipação do gênero humano, e investir comprometidamente nos rumos que apontam em direções onde há esperança, embora sabendo que são caminhos em construção e, portanto, provisórios. A busca da verdade e da emancipação humana convive com o princípio da 'dúvida sistemática' que mantém aberta a janela de diálogo de identidades plurais e transitórias, impulsionadoras de novas compreensões do real apoiadas nos saberes em permanente emergência. Conviver com a lógica não linear da dialética do real em constante movimento nas práxis cotidianas repletas de contradições, de mediações e de confrontos, constitui o desafio de ser profissional do saber num mundo em transição.

### **A Pedagogia e o Pedagogo**

Essas considerações levam a consolidar dimensões essenciais que ao nosso ver devem nortear as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Após caracterizar a relação com os saberes que compõem a identidade do profissional de pedagogia, podemos afirmar que o elemento de referência desse profissional é o trabalho pedagógico, expressão cuja compreensão além de incluir a docência e outras práticas pedagógicas em contextos não escolares contempla a essência dessa profissão. O conceito de trabalho desvela a dimensão de práxis interativa do pedagogo para quem teoria e prática se articulam de modo propositivo e crítico na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem e na gestão educacional.

Em segundo lugar, entendemos que o Curso de Pedagogia forma um profissional de educação numa e para uma *práxis* situada num campo de conhecimento próprio. Na expressão do Forumdir (2003), o Pedagogo é

[...] um profissional preparado para o exercício do magistério e para a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional.

O mesmo documento explicita que “no exercício profissional, o pedagogo contribuirá para o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação, assim como para a produção e a socialização do conhecimento educacional”.

A ‘gestão educacional’ se constitui, portanto, como campo específico da reflexão e produção de conhecimento de um profissional formado para tais fins. A dimensão de práxis dos processos educacionais exige a inserção desse profissional em situações reais de trabalho pedagógico. Esses princípios constitutivos da profissão levam a conceber o Curso de Pedagogia como sendo ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, numa expressão cunhada pelas entidades da área.

Finalmente, nossa concepção do trabalho pedagógico como práxis essencialmente interativa sugere a necessidade de maior aprofundamento da racionalidade que deve moldar a intersubjetividade do processo educacional enquanto instrução e formação envolvendo o professor, o aluno e a ‘matéria de ensino’. Nossa compreensão da racionalidade subjacente às relações intersubjetivas que caracterizam o processo de mediação educacional se fundamenta na ação comunicativa e dialógica que concebemos como racionalidade pedagógica.

Concluindo, convém salientar que os profissionais do saber que denominamos de pedagogos, e junto a eles os profissionais do ensino, são essencialmente profissionais políticos: por serem profissionais mediadores de inserção no mundo, habilitados para conduzir a leitura desse mundo como síntese histórica; e, por serem profissionais de emancipação humana, comprometidos ética e epistemologicamente na escrita da história dos espaços onde convivem, contribuindo no seu papel de gestão/direção pedagógica.

É preciso saber ler o presente como expressão das transformações do passado de modo a poder escrever o futuro. O horizonte do pedagogo é a utopia, algo que se persegue e realiza para além do concebido inicialmente.



## Referências Bibliográficas

- BOUFLEUER, J. Pedro *Pedagogia da ação comunicativa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- CANDAU, Vera M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CONTRERAS, José. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DANDURAND, P. & OLLIVIER, F. Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas. *Educação e Sociedade*, n.46, p. 380-407. 1993.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- DURAND, Marc. *Se former par l'activité: outils d'analyse de l'apprendissage en situation*. Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris: Sorbonne, avril 2000.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- LAVE, Jean. & Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MOREIRA, A. Flávio B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, L.; ALTET, M.; Charlier, É. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, Selma G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

- SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n.57, p.1-22, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jacques. O Saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A & MACIEL, Lizete S. B. (Org.s). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.
- THERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, n.74, p.143-162, abril 2001.
- VASQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



# A NOÇÃO DE HABITUS E O CURRÍCULO EM AÇÃO: APREENDENDO CONCEITOS E INTERPRETANDO PRÁTICAS<sup>1</sup>

JOSÉ ALEX SOARES SANTOS

## Introdução

A noção de *habitus* re-elaborada por Bourdieu é um velho conceito da tradição aristotélico-tomista que foi completamente repensada pelo sociólogo francês. Nesse sentido, o objetivo deste estudo se define pela discussão sobre o traçado sinuoso que essa noção percorreu na efetuação de sua re-elaboração; além da compreensão de uma prática curricular específica mediada pelos elementos teóricos que tal noção fornece.

Na tentativa de empreender uma perscrutação com grau de coerência teórico-metodológica defensável realizou-se um estudo de caso com abordagem qualitativa. A abordagem que fundamenta o método aqui apresentado, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), assume uma perspectiva qualitativa por serem os dados coletados

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas como objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em um contexto natural [...]. Os indivíduos que fazem investigação qualitativa [...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]. Recoilhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Para a condução do estudo de caso utilizou-se como recurso metodológico, num primeiro plano as observações

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão desse trabalho, com o título: *A noção de habitus como fonte de compreensão de uma prática curricular no cotidiano da escola pública de ensino fundamental*, foi apresentada como comunicação no XVII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado na cidade de Belém-PA, nos dias 14, 15, 16 e 17 de julho de 2005.

diretas e aprofundadas, através das quais, foram acompanhadas as reuniões do “planejamento curricular semanal”, nos meses de agosto a dezembro de 2003, nas tardes de sexta-feira.

Salientar-se-á que as observações diretas e aprofundadas se constituíram por via do contato pessoal e estreito do pesquisador com os agentes sociais envolvidos com o fenômeno pesquisado. Esse envolvimento possibilitou uma maior aproximação da análise com a perspectiva de tais agentes, onde foram acompanhadas *in loco* as suas experiências diárias, permitindo, assim, uma melhor apreensão do significado que atribuem a realidade que os cerca e às suas próprias ações e relações.

Nesse tipo de observação o pesquisador, na acepção de Lüdke e André (2001), assume a função de “observador total”<sup>2</sup>, isto é, como não se trata de uma observação participante, este, não interage com o grupo durante o tempo da observação, assumindo uma atitude de interferir o mínimo possível nas suas ações e relações dentro de seu “ambiente natural”.

Outro recurso utilizado na pesquisa de campo foi as entrevistas abertas, realizadas com professores(as) e representantes da administração escolar, únicos agentes sociais atuantes num espaço escolar específico e historicamente datado, que participavam dessa prática curricular – centro de poder em que se definiam questões político-pedagógicas referentes ao cotidiano da escola observada.

### **A Noção de *Habitus*: Mediação Entre Indivíduo e Sociedade**

A filogênese epistemológica da noção de *habitus* remonta à tradição escolástica. Esta é adotada, primeiramente, por São Tomás de Aquino, que traduziu para o la-

<sup>2</sup> A expressão *observador total* faz parte de uma classificação utilizada por Buford Junker (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2001), a qual esta inclusa entre os quatro pontos em que o papel do pesquisador pode variar dentro de um *continuum* que vai desde a total explicitação até a não-revelação em relação aos agentes sociais envolvidos na pesquisa. Os outros três pontos que fazem parte da classificação de Junker (op. cit.) são: o *participante total*, o *participante como observador* e o *observador como participante*.



tim o termo grego *hexis* utilizado por Aristóteles. De acordo com a concepção tomista o *habitus* tinha a função de “designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (SETTON, 2002, p. 61). Posteriormente foi objeto de usos vários na Filosofia e na Sociologia, sendo resgatada por autores de pensamentos distintos como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Mauss e, recentemente, por Elias.

Os autores mencionados, com exceção de Elias, ao utilizar a noção de *habitus*, segundo consta na argumentação do próprio Bourdieu (1990, p. 24-25),

[...] inspiram-se numa mesma intenção teórica, ou, pelo menos, indicavam uma mesma direção de pesquisa: quer se trate de romper, como em Hergel [...] com o dualismo kantiano e reintroduzir as disposições permanentes que são constitutivas da moral realizada [...] – por oposição ao moralismo do dever – ou que, como em Husserl, a noção de *habitus* e diversos conceitos vizinhos, como *Habitualität*, marquem a tentativa de sair da filosofia da consciência, ou ainda que, como em Mauss, se trate de explicar o funcionamento sistemático do corpo socializado.

No caso específico de Durkheim, a categoria epistemológica *habitus* é adotada para indicar a condição dos indivíduos em sua dimensão profunda, orientando, assim, suas práticas de modo duradouro. O uso de tal categoria se faz necessário na teoria durkheimiana, em função das análises do sociólogo, incididas sobre as sociedades tradicionais e os internatos. Conforme expressa Setton (2002, p. 61), no que diz respeito, as sociedades tradicionais, Durkheim, “considera o grupo realizando de maneira regular uma uniformidade intelectual e moral”. Ainda de acordo com a autora, no tocante aos internatos,

[...] o conceito é empregado a propósito da noção cristã como forma de educação que englobaria a criança integralmente como influência única e constante. O *habitus*, em Durkheim, corresponderia perfeitamente à situação de internato, uma instituição social total no sentido de Goffman [...]. A educação estaria organizada de maneira que produzisse um efeito profundo e duradouro. Assim seria possível afirmar que a coerên-

cia das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos (Ibid. Op. cit., p. 61).

Voltando-se para a forma como Bourdieu faz uso dessa noção é possível afirmar, que tal autor a reelabora dando-lhe um significado bem original. Isso porque, este último, recupera a idéia escolástica de *habitus* que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado (*modus operandi*) e reinterpreta-a no interior do embate objetivismo/fenomenologia, a partir da compreensão de que há uma série de elos ligando o determinante ao determinado, realizando a intermediação entre a estrutura e o estruturado (BOURDIEU, In: ORTIZ, 1994).

Essa postura teórica proporcionada por uma interpretação autêntica do que seja o *habitus* representa na concepção bourdieuniana, uma posição crítico-reflexiva ou relacional, sem cair no relativismo inconseqüente, sobre o estruturalismo saussureniano, a qual é anunciada por Bourdieu (1990, p. 25) nos seguintes termos:

Retomando a noção de *habitus* – a propósito de Panofsky, que em *Architecture gothique* também retomava um conceito nativo para explicar o efeito do pensamento escolástico [...] tirando partido do uso absolutamente acidental, e em todo caso único, que ele havia feito dessa noção [...]. Eu queria, acima de tudo, reagir contra a orientação mecanicista de Saussure [...] e do estruturalismo. Aproximando-me neste caso de Chomsky, em quem eu encontrava a mesma preocupação de dar uma intenção ativa, inventiva, à prática [...], eu queria insistir nas *capacidades geradoras* das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas (Grifos do original).

A perspectiva adotada apreende a noção de *habitus*, como “estruturas estruturadas” predispostas a funcionarem como “estruturas estruturantes”. Tal sistemática indica que esta noção deve ser compreendida como uma “gramática gerativa” de práticas conformes com as estruturas objetivas de que é produto. Portanto

a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regula-



ridades objetivas de comportamento; por outro a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras (PINTO, 2000, p. 38).

Servindo de ponte entre esses aspectos: o objetivo (estrutura) e o subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que a noção de *habitus* não só “interioriza o exterior”, mas também “exterioriza o interior”. Diante dessa perspectiva, para Bourdieu (1990, p. 24),

[...] o *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nestes termos (p. 24).

Em meio a essa ponderação sobre a noção de *habitus*, subjaz a dialética de ajustamento entre o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo que constitui a “dimensão disposicional”, primeiro enfoque do *habitus*, que pode ser decomposto num valor relacionado com o sentido de orientação social ou praxiológica e, numa perspectiva afetiva ligada aos gostos, sentimentos, aspirações dentre outros. Portanto, a noção de *habitus* indicaria, para Bourdieu um conhecimento adquirido e também um *haver*, isto é, a disposição incorporada, quase postural da estrutura objetiva, mas, também a de um agente em ação (PINTO, 2000).

Associada à “dimensão disposicional” emerge uma outra, nomeada de “distribucional”. Com esta torna-se possível mostrar que as desigualdades de cultura refletem as desigualdades diante da cultura.

Assentada nessa dimensão de acordo com Pinto (Op. cit., p. 39),

[...] a sociologia da cultura revela o que um economicismo espontâneo poderia dissimular, ou seja, a necessidade de trabalhar em termos de ordem e distribuição: dado que os indivíduos estão igualmente distantes por suas disposições subjetivas dos bens culturalmente e escolarmente legítimos, e que tais disposições não têm talvez outro conteúdo nem outra definição que não essa mesma distância, segue-se que a realidade desses bens tende a ser reproduzida (nos dois sentidos) pela raridade dos meios de apropriação.

A partir da análise focada na segunda dimensão do *habitus* se permite extrair ensinamentos coerentes e diretamente transponíveis para a reflexão de certos pressupostos ocultos ou velados como a ideologia carismática do dom e a autonomia de certos bens culturais, por exemplo, uma obra de arte ou literária.

Nessa mesma linha de análise se define a “dimensão econômica” como terceira extensão do *habitus*, justificada pela recorrência de Bourdieu a metáforas econômicas no trato sociológico da cultura e do simbólico – domínios que se definem pelo repúdio da economia (SILVA, 2000).

Na utilização dessa proporção do *habitus*, Bourdieu induz substituir as diferentes formas de “intelectualismo científico” pela linguagem da economia, reabilitando, o recurso a noções tais como interesse, estratégia ou capital, próprias do campo econômico para evidenciar as propriedades de funcionamento do cultural e do simbólico que, por sua vez, não se reduzem deterministicamente às leis da economia.

Articulada às três primeiras erige-se a “dimensão categorial” – quarto aspecto do *habitus* – que compreende o trabalho lógico de ordenação do mundo a partir de um pequeno número de esquemas generalizáveis e transponíveis. Salientar-se-á que para chegar a esse grau de compreensão sobre a noção de *habitus*, Bourdieu seguiu um percurso intelectual que compreende toda sua trajetória de vida como sociólogo.

### **Os Sentidos da Noção de *Habitus* no Paradigma Relacional Bourdieuniano**

A noção de *habitus* no limiar do pensamento “relacional” bourdieuniano apresentou conotações diferenciadas da que foi construída numa fase posterior e mais madura do desenvolvimento intelectual desse autor. De início esta é apresentada como um “produto da interiorização de um arbitrário cultural capaz de perpetuar [...] nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44).

De acordo com essa acepção o *habitus* possui o potencial de permanecer interiorizado nos destinatários de uma certa ação pedagógica, após cessar sua ação de interiorização



ou inculcação. Essa permanência faz com que os princípios da cultura arbitrária tendam a se perpetuar nas práticas dos destinatários, por exemplo, os valores da cultura dominante que são inculcados por meio do sistema de ensino formal.

Por esse ângulo de compreensão o *habitus* é entendido como interiorização das práticas socioculturais – mecanismo essencial da socialização, na medida em que as ações e valores aprendidos pelos agentes são considerados como óbvios, como “naturais” e quase instintivos. Desse modo, a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir, por exemplo, a produtividade específica de um *habitus* pelo sistema de ensino pode ser considerada por seu efeito de reprodução, pela durabilidade, capacidade de transferência e exaustividade, características que indicariam numa formação social específica, uma definição dominante do modo e da duração da inculcação.

A noção de *habitus*, dessa forma, corresponderia a uma atitude de conservação. Unidade de análise significativa através da qual seria possível compreender como uma determinada sociedade busca assegurar sua constância e se defender contra as mudanças sociais. Seguindo a linha dessa argumentação faz-se mister ponderar que, se Bourdieu tivesse encerrado a análise da noção de *habitus* com esse esquema de percepção seu sentido único seria a perpetuação das relações objetivas, produzindo uma homogeneidade das ações, já que, os agentes sociais agiriam a partir do que incorporariam do exterior.

O mais importante nessa discussão é que a compreensão de Bourdieu sobre a noção de *habitus* não está limitada somente ao aspecto da conservação e condicionamento das subjetividades pelas coerções estruturais. O referido autor, também, destaca que há no *habitus* uma série de elos ligando o determinante ao determinado que possibilita a intermediação entre o estruturante e o estruturado (BOURDIEU, 1989; 2001a), além de compartilhar da idéia de que os agentes sociais não são meros fantoches ou autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam, mas agentes ativos, criativos que estão predispostos a improvisações para escapar das regras objetivas da estrutura. Esses agentes estão sempre mobilizando estra-

tégias, consciente ou inconscientemente, para se apropriarem do sentido do jogo, sempre em disputa nos diferentes campos sociais em que atuam.

Por possibilitar, nos agentes sociais, essa capacidade criadora e inventiva para interagir com as estruturas objetivas, o *habitus* passa a ser compreendido como estrutura internalizada dos valores, das formas de percepção, que os permite perceber o mundo social, percepção que regula suas práticas sociais.

Com esse sentido dado à noção de *habitus*, Bourdieu, buscou superar o dualismo entre estrutura e prática social, entre mundo social existente lá fora, e aquilo que o indivíduo faz ou diz. É a partir dessa compreensão que a prática social é entendida como função da estrutura, mas que, mediada pelo *habitus* converte-se em matriz de disposições, de princípios, que predispõem o indivíduo a agir de determinadas formas, a expressar certos sentimentos, a assumir gostos singulares no âmbito do espaço social global. (SILVA, 1996).

A perspectiva adotada a partir dessa nova configuração em torno da noção de *habitus* a converte na ponte de mediação entre a ação subjetiva dos agentes sociais e as estruturas objetivas, isto é, um conjunto relacional de disposições assentadas em posições sociais específicas, ou melhor, em “estruturas estruturantes” – sistemas das práticas realizadas pelos agentes sociais – portadoras da propriedade de operar com as traduções simbólicas das distinções objetivamente inscritas nas ordens sociais e nas ordens de legitimidade que dão contorno aos grupos sociais reais.

A configuração da noção de *habitus* como sistemas de disposições para a prática dos agentes sociais nos diferentes campos é definida por Bourdieu (1990, p. 98) como

[...] um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas [...], é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular [...] não se origina numa regra ou numa lei explícita. É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus* está intimamente ligado com fluido e o vago. (Grifos do original).



Com a associação da noção de *habitus* com a lógica do fluido, esta passa à condição de “esquemas gerativos” de práticas internalizadas e exteriorizadas, mas sempre renovadas a partir do estilo de vida que cada agente social disponibiliza.

A reelaboração da noção de *habitus* que Bourdieu consegue desenvolver, oferece pistas teóricas que sinalizam para o fato das práticas socioculturais não representarem meros reflexos inertes das estruturas. Isso significa que o *habitus* não coincide diretamente com a estrutura. E, se existe uma defasagem temporal entre um determinado *habitus* e a estrutura que o gerou, emerge dessa defasagem um espaço para a produção de práticas dissonantes que podem desestabilizá-la e forçá-la a uma adaptação ou até a uma transformação mais radical (SILVA, 1996).

O refinamento teórico-prático dado à noção de *habitus* abriu a possibilidade de superar a dicotomia objetivismo/subjetivismo<sup>3</sup>, por esta exercer uma função mediadora entre as relações objetivas e ações individuais, fornecendo uma articulação entre o individual e o coletivo. Princípio de criação, organização, orientação e percepção das práticas dos agentes o *habitus* seria resultante da experiência passada e presente de tais agentes, característica que lhe permitiria atuar como instrumento de conservação, mas carregando em sua gênese a possibilidade de tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente, de mudança.

Seguindo a lógica aplicada à noção de *habitus* por Bourdieu, é que se passa a análise de uma prática curricular específica – “planejamento curricular semanal” – tendo como palco do seu desenvolvimento uma certa escola pública, que funciona em regime de “tempo integral” na esfera do ensino fundamental.

---

<sup>3</sup> Em termos gerais o *objetivismo* pode ser definido como escola sociológica, para quem o indivíduo seria apenas um simples receptáculo de normas e valores impostos de fora para dentro, através do condicionamento. De acordo com essa abordagem a sociedade exerce uma coação sobre agentes passivos, portanto, as ações destes são condicionadas por sua cultura e determinadas por lógicas sociais que os superam. Em contraposição ao *objetivismo*, o *subjetivismo* vem afirmar que as normas e os valores são apenas possibilidades oferecidas ao sujeito, portador nato de uma margem de liberdade no exercício de seus papéis sociais. Para essa abordagem a ação individual se explica por meio de estratégias racionais (BONNEWITZ, 2003).

## A Prática do Planejamento Curricular Semanal Interpretada sob a Luz da Noção de *Habitus*

Entre as práticas dos agentes sociais, que fazem parte da escola pesquisada, o “planejamento curricular semanal” tinha uma posição de destaque por se constituir no núcleo central das decisões internas da instituição. Um centro de poder em torno do qual se definiam questões político-pedagógicas referentes às práticas cotidianas, como parte constituinte do currículo em ação<sup>4</sup>.

Na orquestração dessa prática estava inclusa a participação de professores(as) e dos representantes da administração escolar, sendo função de um desses representantes coordená-la. Alunos(as), funcionários(as) e pais de alunos(as) não tinham acesso a tal instrumento de poder, aspecto que autorizava professores(as) e representantes da administração escolar decidirem por todos os agentes que participavam direta ou indiretamente da escola observada.

Outro aspecto funcional do “planejamento curricular semanal” era o formato dos “projetos de trabalho<sup>5</sup>”. Estes, por sua vez, se definiam a partir das discussões dos seguintes itens: justificativa, objetivos, atividades e procedimentos. Aqui o coordenador das reuniões de planejamento

---

<sup>4</sup> O currículo em ação é, também, denominado de currículo real ou vivido. Este compreende todos os tipos de aprendizagem que os(as) estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados. É a consequência de viver uma experiência num ambiente que propõe-im põe todo um sistema de comportamentos e valores e não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar. Este se constitui das práticas cotidianas que se constroem, se estabelecem e se reconstroem por meio das vivências diárias no interior do espaço escolar (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

<sup>5</sup> Os *projetos de trabalho* era uma expressão que fazia parte do universo vocabular de professores(as) e representantes da administração escolar, os quais eram definidos como desenho didático que serviria de orientação da prática pedagógica de sala de aula. Esses agentes sociais os justificavam como sendo um desenho metodológico filiado à concepção construtivista de educação ou à concepção freiriana, aparecendo ainda uma terceira associada ao “método ativo”, remanescente do escolanovismo, mas na prática, na maioria das vezes, durante o período observado eram concebidos de acordo com datas cívicas ou de outra ordem comemorativa, por exemplo, “dia do estudante”, “dia do folclore”, “aniversário do município”, “semana da pátria”, entre outros, além de existir aqueles voltados para questões relacionadas à saúde como “den- gue”, “higiene e saúde”, “DST’s – AIDS”.



levantava algumas questões (Por que? Para que? O que fazer? Como fazer?) que serviam de referências para a elaboração de cada um dos itens acima.

### Formato do Planejamento: Arquitetura da Prática

Do ponto de vista técnico o "planejamento curricular semanal" possuía um formato para a estruturação dos "projetos de trabalho", adquirindo outra configuração para as discussões de temas relativos a outras práticas político-pedagógicas que exigiam aprovação nas reuniões do planejamento.

No caso da definição do formato dos "projetos de trabalho" o representante da administração escolar, responsável pela coordenação das reuniões, indicava a sala em que deveria ocorrer a reunião e lá de forma conjunta era realizado a elaboração da justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos e atividades que deveriam ser utilizadas pelo grupo de professores(as) como guias de sua prática pedagógica em sala de aula. Após essa estruturação os(as) professores(as) se dividiam para realizar o planejamento de sua respectiva série. No caso das séries que possuíam mais de uma turma os (as) professores(as) ficavam juntos(as) para planejar, mas para as séries que só existia uma turma o planejamento se dava de forma individual.

Esse formato do planejamento foi, assim, exemplificado pela professora Valéria<sup>6</sup>:

Há um projeto, né? Digamos que nós vamos fazer um projeto sobre a dengue, aí fica todo mundo até delimitar os objetivos, fazer a justificativa, que atividades vamos fazer, metodologia, tudo direitinho, todos juntos. A partir do projeto pronto é aí que a gente se desloca pra ir cada um para sua série.

Em algumas reuniões o responsável por coordená-las, apenas chegava no pátio da escola, onde os(as) professores(as) se encontravam à sua espera e lhes entrega-

---

<sup>6</sup> Todos os nomes que aparecem no corpo desta comunicação são fictícios, em função do compromisso assumido pelos pesquisadores com agentes sociais entrevistados, no sentido de preservar suas identidades oficiais.

va uma cópia do material que conseguira obter sobre o tema do "projeto de trabalho" e em seguida estes(as) se dirigiam às salas de aula para realizarem o planejamento por série.

Esse procedimento adotado na escola em relação ao "planejamento curricular semanal" é justificado pela professora Valéria com a seguinte frase: "no caso o projeto já tinha sido feito anteriormente e a gente só vai fazer uma adequação".

Esta adequação para Túlio significava

[...] encaixar as atividades dentro da série em função da sistemática de projetos [...]. Encaixar os conteúdos dentro do assunto do projeto. Ai nessa hora é melhor fazer por série, porque os conteúdos se diferenciam, são diferenciados. O nível de desenvolvimento do aluno é outro, então, os procedimentos são diferentes, então, ai faz por série (representante da administração escolar).

A dinâmica dessa prática de planejar tem sua gênese no "Planejamento Global"<sup>7</sup> que de forma prévia, mas não definitiva esboçava o "esqueleto" dos temas dos "projetos de trabalho" a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Os projetos como atividade pedagógica permaneciam em evidência por um período de uma ou duas semanas, com algumas variações o que dependia da importância de um determinado tema quando de sua aplicação.

Como "rito de instituição" o "planejamento curricular semanal" não estava limitado a um intervalo de tempo recorrente em que se definia o arcabouço de um "projeto de trabalho", mas sua existência estava associada a outros fatores político-pedagógicos. Dentre estes tinha o cumprimento da carga horária de trabalho, da qual estavam isentos(as) apenas alunos(as) por serem liberados(as) das atividades de sala de aula todas as sextas-feiras, turno em que aconteci-

<sup>7</sup> O Planejamento Global da escola de tempo integral era uma atividade que congregava professores(as) e representantes da administração escolar todo início de ano letivo, mais propriamente, em fevereiro. Neste planejamento se definiam os conteúdos e as diretrizes a serem adotados no decorrer do ano letivo. Entre estes estavam os temas dos *projetos de trabalho* que eram indicados como guias da prática pedagógica e do trabalho docente no âmbito da escola.



am as reuniões que constituíam este planejamento e por este motivo não havia aula neste turno.

A prática do planejamento era utilizada, também, no discurso de vários docentes como característica idiossincrática daquela escola de “tempo integral”, sendo um fator, aliado a outros, que a distinguiam das demais escolas municipais. Em mais de uma ocasião nas reuniões do “planejamento curricular semanal” foi reforçada uma posição que exaltava a escola como “a diferença da educação municipal”.

Essa idéia geradora e produtora de uma certa imagem positiva desta escola, através de seus agentes, encontrava uma justificativa plausível no tempo que era reservado para professores(as) e representantes da administração escolar planejar e decidir sobre as questões político-pedagógicas da escola.

Em função dessa situação essa prática no interior da escola pesquisada foi assim definida por um de seus professores:

O momento do planejamento é o momento, assim, que eu mais considero importante na escola. Até porque naquele momento como o próprio nome diz, a gente tava ali fazendo a base daquilo que realmente ia ser aplicado no projeto da escola. Ali tava em jogo a própria filosofia, a proposta político-pedagógica da escola, né? (Ulisses – professor).

O discurso produzido em prol do “planejamento curricular semanal” como uma prática que faz da escola de tempo integral a “diferença da educação municipal”, em termos de qualidade, constitui-se num fator político interessante para justificar a existência dessa prática. Colaborava, também, para a construção de uma imagem positiva da escola, legitimada na fala dos agentes consagrados como porta-vozes autorizados da “linguagem institucional” no interior deste espaço social.

Em outros termos, a produção desse discurso para Bourdieu (2001a, p. 167) tem o potencial de fornecer ao agente social atuante no interior de um campo específico

[...] um poder gerador e unificador, construtor e classificador, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente

construída, não é a de um sujeito transcendental, mas de um corpo socializado investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada.

Nesse sentido, também por meio dessa prática curricular específica professores(as) e representantes da administração escolar utilizando-se desse poder gerador e unificador, construtor e classificador contribuíam para produzir um certo *habitus* e por meio do qual a escola deveria ser reconhecida como a “melhor” escola municipal.

### Os Conflitos de Pontos de Vista Intercalados com a Dimensão do Habitus na “Prática do Planejamento Curricular”

Os conflitos mais recorrentes que se atrelavam à prática do “planejamento curricular semanal” tinham sua origem na forma como se relacionavam os(as) professores(as) e os representantes da administração escolar entre si. Essa relação era mediada pelas diferentes concepções pedagógicas e posições políticas que esses agentes sociais foram assumindo no âmbito da escola.

A dinâmica desses conflitos de pontos de vista no espaço escolar, mediada pelas práticas curriculares cotidianas, se faz real por ser tal espaço análogo ao que Bourdieu (Op. cit., p. 223) define como campo de forças, isto é,

[...] o lugar, relativamente estável, da coexistência dos pontos de vista, no duplo sentido de posições na estrutura da distribuição do capital (econômico, informacional, social) e dos poderes correspondentes, mas também de *reações práticas* (grifo do original) a esse espaço ou de representações desse espaço, produzidas a partir desses pontos por meio dos *habitus* estruturados, e duplamente informados, quer pela estrutura do espaço, quer pela estrutura dos esquemas de percepção que lhe são aplicados.

A existência de conflitos de pontos de vista no espaço escolar e na prática curricular observados entre certos(as) professores(as) davam-se em função de alguns desses(as) docentes não assimilarem ou incorporarem bem a proposta



pedagógica de “projetos de trabalho” ou por discordarem da forma como era organizado o planejamento, compareciam às reuniões, mas, mantinham uma postura de desinteresse, chegando a ponto de levarem outra atividade para ser realizada no momento em que estas ocorriam. Entre as atividades que se constituíam em “reações práticas” dos docentes para com as reuniões do planejamento uma das mais recorrentes era o preenchimento do diário de classe.

Uma outra “reação prática” ao “planejamento curricular semanal”, adotada por um certo período por parte de alguns(mas) professores(as) se revelava na postura de não participar das discussões sobre os temas dos “projetos de trabalho”, a qual, oscilava entre uma espécie de silêncio desinteressado ou então, ao contrário, com as conversas paralelas. Estas últimas, geralmente, ocorriam entre professores(as) que não possuíam afinidade interpessoal ou ideológica, ou seja um *habitus* correspondente com quem em certos momentos das reuniões do planejamento fazia uso da palavra, fosse um(a) colega professor(a) ou um dos representantes da administração escolar.

A retração de parte dos(as) professores(as) manifestada pelo silêncio durante um certo tempo, no âmbito das reuniões do planejamento, provavelmente, estava associada ao acirramento das relações entre estes agentes e alguns dos representantes da administração escolar.

Um dos fatores que contribuiu para o desencadeamento de tensões na relação destes agentes foi a transferência de uma das representantes da administração escolar para uma outra escola do município. De acordo com um dos entrevistados esse fato tornou-se preponderante para a tomada de posição dos(as) docentes, como também, da representação da administração escolar. A partir desse fato de ordem política os pontos de vista diferentes, que até então estavam latentes tornavam-se mais explícitos, abalando, assim, as relações dos(as) docentes e dos representantes da administração escolar entre si.

Uma coisa, assim, que eu noto que abalou muito a própria estrutura do grupo foi a saída na época da representante da administração escolar que era a Penélope. Eu noto, assim, que na verdade nessa saída houve, assim, um choque nos valores grupais, a gente soube

quem, quem apoiava quem, quem era a favor de quem. Coisa que eu percebo, assim, que abalou a própria [...] Feriu o espírito do grupo e a identidade. O próprio grupo nesse momento ele começou a se desarticular (Ulisses – professor).

Com a transferência de Penélope, acentuou-se a crise nas relações de professores(as) e representantes da administração escolar entre si, acirrando, assim, os conflitos entre ambos nas reuniões do “planejamento curricular semanal”. Tais conflitos produziram uma divisão em três blocos desses agentes. Uma das reações de um dos grupos formados, após o fato, foi o “silêncio desinteressado” ou uma postura de não participação das atividades planejadas, sendo que, se adotou medidas por parte de representantes da administração escolar de maior centralização das decisões, representantes esses, apoiados por um outro grupo. Entre os dois grupos sobressaía um terceiro, constituído pelos mais moderados que conseguiam dialogar com os integrantes dos dois primeiros.que, até então, tinham pontos de vistas diferentes, sendo que, alguns de seus membros não tinham boas relações interpessoais.

Essa crise, que interferiu nas relações interpessoais e políticas dos(as) professores(as) e representantes da administração escolar, acentuou os conflitos nas reuniões do planejamento, fazendo que alguns(mas) deles(as), durante um certo tempo, permanecessem retraídos, recusando-se a participar não só dessa prática como também de outras atividades político-pedagógicas desenvolvidas na escola.

Os conflitos de pontos de vistas, que para Boudieu (1998, p. 223), “no sentido de tomadas de posição estruturadas e estruturantes sobre o espaço social ou sobre um campo particular [...] são por definição, diferentes e concorrentes”, se insurgem em um outro aspecto do “planejamento curricular semanal”.

A problemática em questão é referente à estrutura das reuniões do planejamento que a partir da segunda metade do semestre letivo de 2003 começou a causar uma certa insatisfação num grupo de professores(as). Esta insatisfação, originária de conversas informais nos corredores da escola se intensificou quando passou a ser um dos assuntos tratados pelos(as) professores(as) durante o intervalo



das aulas quando estes(as) se reuniam na sala dos professores para fazer um lanche.

Por considerar o tempo para as atividades pedagógicas relativas aos temas dos “projetos de trabalho” insuficiente esse grupo defendia uma posição de se repensar a estrutura das reuniões do “planejamento curricular semanal”. Adotando uma postura bem próxima da concepção de planejamento numa perspectiva tecnicista que prima pela racionalização do tempo, dando mais objetividade as ações, esse grupo pretendia que o responsável pela coordenação do “planejamento curricular semanal” elaborasse a estrutura dos “projetos de trabalho” de forma antecipada, o que evitaria o desperdício de tempo com a sua construção “coletiva” no ato das reuniões. Este último por sua vez insistia na defesa de um planejamento mais refletido e discutido entre o grupo que participava de sua elaboração.

O grupo de professores(as) que se aproximou de uma postura mais autocrática estava renunciando à uma prática que estabelecia em termos relativos uma maior igualdade entre agentes com posições diferentes, de acordo com a escala de classificação das posições, no interior do campo escolar. Essa renúncia está atrelada ao efeito da “violência simbólica<sup>8</sup>”, a qual produz um *habitus* no dominado que por vezes reforça e legitima a ação de dominação que o dominante exerce sobre si. Como esta renúncia se manifestava através de um conflito, serve para mostrar que os conflitos, certas vezes, são formas inconscientes que atuam para uma maior consolidação das práticas em que se manifesta a dominação simbólica.

Em um outro plano, o “planejamento curricular semanal” suscitava conflitos do ponto de vista pedagógico; isso ocorria, porque, o que se decidia nas reuniões como orientação da prática docente em sala de aula, nem sempre era seguido pelos(as) professores(as) que discordavam da metodologia de “projetos de trabalho” ou não se sentiam com condições suficientes de aplicá-los em sala de aula.

---

<sup>8</sup> Para Bourdieu a violência simbólica seria uma força suave e imperceptível que na dimensão do imaginário e “se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

A força do *habitus* incorporado, condição de uma “estrutura estruturada”, passa a assumir, no caso da “rejeição” da metodologia de “projetos de trabalho” por certos(as) professores(as) da escola de tempo integral, a função de “estrutura estruturante”. Nesse sentido se produz um conflito entre o oficial e o real, mediado pelas práticas curriculares cotidianas dos agentes sociais atuantes na esfera desta instituição específica.

### Reflexões Críticas

O tratamento teórico-prático dado à noção de *habitus* por Bourdieu que a compreende como ponte de ligação entre o objetivo e o subjetivo, a sociedade e o indivíduo por meio de elos de ligação do determinante ao determinado, apresentando-a como intermediação entre a estrutura e o estruturado, faz com esse autor seja apreendido como teórico do “pensar relacional”.

Nesse sentido apresenta-se um contraponto às teses de Snyders apud Cunha (1979); Giroux (1996); Saviani (1995; 2003) que definem Bourdieu como “a-histórico”, “imobilista da luta de classes” e/ou “crítico-reprodutivista”. Teses essas refutadas com estilo, as quais foram denominadas de “representações mutiladas” e “caricaturais” de “analistas mal-inspirados” ou “mal-intencionados” desferidas contra um teórico que se propõe “pensar relacionalmente” (BOURDIEU, 2001b).

Com a análise da prática do “planejamento curricular semanal” sob a perspectiva do *habitus* se revelou um desajustamento entre a proposta pedagógica de “projetos de trabalho” que pretendia inovadora da plataforma curricular da escola pesquisada e os esquemas de percepção, valores, sentimentos e saberes que os agentes sociais que operavam com essa prática curricular já traziam do seu meio sociocultural. Esses esquemas de percepção, juntamente, com os demais elementos práticos mobilizados pela ação desses agentes não encontrando uma co-relação como o “novo” *habitus* que se procurava construir por meio dos “projetos de trabalho” acabam promovendo conflitos de ponto de vista que representam situações ambíguas que oscilam em prol de práticas mais coletivas e participativas



na construção do ato educativo e/ou de práticas mais auto-cráticas e centralizadas.

Outro aspecto dos conflitos de pontos de vista nessa prática curricular pauta-se na atuação transfigurada que esses podem assumir na legitimação e reforço da conservação das práticas de dominação. Vale ressaltar que essa ponderação é válida para a prática observada, já que, se manifestava nas relações de professores(as) e representantes da administração escolar, no ponto em que um grupo de professores(as) defendiam um planejamento mais autocrático e centralizado o que reforçava cada vez mais o poder de dominação que o coordenador das reuniões do "planejamento curricular semanal" poderia exercer sobre eles(as) se essa postura fosse adotada.

Por essa razão a noção de *habitus* na perspectiva bourdieuniana torna-se uma categoria conceitual de grande teor explicativo para as práticas cotidianas que envolvem relações entre diferentes agentes sociais, já que, por meio dela é possível compreender as estratégias que esses agentes mobilizam para reforçar ou se contrapor a certas formas de dominação simbólica.

### Referências Bibliográficas

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A Economia das trocas lingüísticas*. 2. ed. São Pulo: Edusp, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 200b.
- \_\_\_\_\_. PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

- CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/Moraes, v. 1, n. 4, p. 79-111. set. 1979.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. ed. São Paulo: 2001.
- ORTIZ, R. (Org.). *A Procura de uma sociologia da prática*. In: BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994
- PINTO, L. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. São Paulo: FGV, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, mai./ago., 2002.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



## **O "CONSENSO" E AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: AS REFORMAS QUE NÃO TOMAM FORMA**

JUDENILDES GUEDES BATISTA

Mostro nesse artigo que o conjunto de reformas no plano político, econômico, sócio-político e cultural faz parte do projeto neoliberal que pretendeu criar as condições necessárias para a reestruturação material e simbólica da organização do modo de produção capitalista, que busca assegurar os privilégios do capital em detrimento do trabalho. Para realizar tal intento, fiz uma pesquisa na literatura que trata da temática, tanto na perspectiva oficial, como sobre a óptica que a ela se contrapõe.

### **A Educação no Contexto das Transformações Produtivas**

Com o desenvolvimento científico e tecnológico, tornou-se imperativa um novo entendimento de educação, a qual ao longo de toda a vida explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da cultura e do lazer (DELORS et al, 2003). Segundo o "Relatório Delors", isto tornaria possível a constituição de uma "sociedade educativa", ao mesmo tempo "sociedade aprendente", na qual se pressupõe um trabalhador escolarizado, polivalente, flexível, capaz de trabalhar em equipe, competente na leitura, na escrita, na expressão oral, no cálculo e na resolução de problemas, habilitado a desenvolver determinadas aptidões, valores e atitudes indispensáveis à inserção e permanência no emprego.

Há, portanto, nesse contexto histórico, o redimensionamento dos tempos e espaços destinados às aprendizagens, não ficando estas restritas somente à escola, mas, também como responsabilidade de outras instituições sociais (DELORS et al, 2003).

Fiel a esse entendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 proclama em seu artigo 1º que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e

nas manifestações culturais". Tal significa que a educação não se limita só à instituição escolar, mas é entendida como um trabalho conjunto da família, da igreja, meios de comunicação etc, o que não desobriga o Estado da responsabilidade de proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira.

Esse novo tempo tem como características a "desregulamentação" da economia, a privatização das empresas estatais, o fim das políticas de bem-estar social e a instituição do Estado mínimo, em substituição ao Estado disciplinador e regulador da vida social, acusado do descalabro, da ineficiência, e da improdutividade que sofrem nossas sociedades, que dá espaço às esferas privadas (grandes corporações, organizações, companhias, sindicatos, corporações profissionais etc, consoante TOFFLER apud TEIXEIRA, 1996), de interesses diferenciados, o direito de interferir na esfera política mediante participação nas decisões. Nesse contexto, a solidariedade, o igualitarismo gregário e o coletivismo são vistos como prejudiciais à nova ordem, posto que são frutos de uma "mentalidade selvagem" (coletivista) própria das "comunidades primitivas" e contraditórias em relação aos valores da civilização competitiva (HAYEK apud GENTILI, 1998).

Para Shiroma et al,

Trata-se de uma espécie de pragmatismo que desqualifica "velhos" ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, forças de mercado, desemprego estrutural (2000, p. 54).

Tal discurso faz parte de um "consenso", com expressão nos meios de comunicação de massas (MCMs), nos partidos políticos, nas escolas, nos movimentos sociais e nos sindicatos, que busca legitimar a artificial agenda neoliberal, pretensamente democrática, mas autoritária e autocrática, na medida em que foi elaborada pelos tecnocratas dos organismos multilaterais que pretendiam tornar suas premissas e princípios em "interesse comum" na América Latina, sem permitir a participação dos diversos "atores sociais" em sua elaboração. Estes são "convida-



dos" apenas a "pactuar", digo, concordar, aceitar, assumir as decisões tomadas a sua revelia para: – privatização, direta ou indireta, descoberta ou velada, da economia e da educação; reformas nos currículos, na avaliação e na formação de professores de caráter pretensamente universal; e a instituição do Estado mínimo, que delega responsabilidades e abandona espaços da atividade pública, principalmente a grande área da política social, sem levar em consideração "a história, os conflitos, as necessidades, [os interesses] e as demandas locais" (GENTILI, 1998, p.27).

A criação desse "consenso" corresponde à reestruturação material e simbólica da organização do modo de produção capitalista, que busca assegurar os privilégios do capital em detrimento do trabalho, o que contribui para aprofundar o fosso entre os países/indivíduos pobres e ricos por meio de mecanismos de "redistribuição regressiva da riqueza" fatores da concentração do poder econômico, sócio-político e cultural das minorias. E para dar cabo a esse projeto, os neoliberais propõem "um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural" (Id., Ibid., p.102).

Com essa nova forma de reorganização das forças produtivas difunde-se uma nova concepção de individualidade, em que o consumo é fortemente estimulado (TOFFER apud TEIXEIRA, 1996), assim como a competição, o egoísmo, a liberdade e a responsabilidade. (HAYEK apud GENTILI, 1998) O bom cidadão é aquele que está cômico de que precisa satisfazer suas necessidades de consumo. Nessa perspectiva o sonho de cada indivíduo passa a ser a ilusão de poder ter acesso aos bens de consumo "disponíveis" no mercado. (TOFFLER apud TEIXEIRA, 1996); e se alguém ou a grande maioria da população não consegue ter acesso a esses bens "disponíveis" no mercado, é porque ainda não descobriu as vantagens que lhes oferecerem o mérito e o esforço próprio, pois, numa sociedade "livre" e moderna, a competição é inevitável e só vencem os melhores (GENTILI, 1998). Paradoxalmente, se estimulam o voluntariado e o assistencialismo como formas de solucionar os problemas locais e desobrigar o Estado de alguns serviços.

À "desmaterialização" da vida política alia-se à "desmaterialização" cultural e econômica (TEIXEIRA, 1996).

Aqui, a cultura deve ser entendida como um terreno onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. É aquilo por que se luta e não algo que recebemos. Assim, nessa linha de raciocínio, a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde acontece a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. (MOREIRA & SILVA, 1995). A economia é marcada por profundas modificações nos métodos de organização do trabalho (os quais passam a ser mais flexíveis, moduláveis, prescindindo de um modelo cooperativo de organização sindical, desverticalização da produção, trabalhador polivalente e que saiba trabalhar em grupo), o que contribui para enfraquecer a resistência dos trabalhadores e, conseqüentemente, desmantelar as estruturas burocráticas sindicais, pois são criadas estratégias de contratação (subcontratação, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas, trabalho em tempo parcial) e de gerenciamento, como o trabalho de equipes, círculos de controle de qualidade etc (CORIAT & BENJAMIN apud TEIXEIRA, 1996). Na esfera educacional, há uma progressiva privatização do ensino público de nível superior e a criação de mecanismos de regulação – reforma curricular, sistema de avaliação nacional da educação básica e do ensino superior, formação inicial e continuada dos professores etc. – em consonância com os interesses dos grupos minoritários que passam a controlar verdadeiramente o sistema educacional.

Há, ainda, nesse contexto de reforma, um movimento que desqualifica o sistema de ensino público, no Continente latino-americano, e indica sua inoperância em face das necessidades prementes do mercado de trabalho. Esse, segundo o discurso oficial, vive uma profunda crise de *eficiência, eficácia e produtividade* (GENTILI apud CANDAU, 1999):

[...] assim, os sistemas educativos estariam vivendo uma situação catastrófica: os sistemas escolares são pesados e ineficazes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas são desatualizadas e ineficientes, a qualidade do ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão pou-



co preparados para enfrentar os novos desafios, os recursos didáticos são anacrônicos em face das novas tecnologias, entre outras características que evidenciam a profunda crise da educação (CANDAU, 1999, p.32).

Ao Estado é atribuída a responsabilidade pela inoperância dos sistemas de ensino públicos. O fracasso que estes enfrentam são consequência da

[...] incapacidade do Estado para administrar os imensos e aparentemente ingovernáveis sistemas educativos nacionais. Trata-se de um complexo problema administrativo cuja solução não requer um aumento de recursos, mas uma destinação mais eficaz dos mesmos. Decorre disso que os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em 'gastar melhor'; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas 'docentes mais bem formados e capacitados'; que não faz falta construir mais escolas, mas 'fazer um uso racional do espaço escolar'; que não faltam mais alunos, mas 'alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo' (GENTILI, 1998, p.18-19).

A solução para os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino poderá ser operacionalizada, segundo o discurso neoliberal, mediante ampla reforma administrativa que reconheça o mercado como o único que é capaz de desempenhar um papel eficaz "na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas" (Id. *ibid.* p.19).

É possível identificar nesse momento uma antiga crença no poder *redentor* da educação, que ratifica serem as mudanças nos sistemas educativos e a renovação pedagógica os fundamentos para a superação de todos os desafios enfrentados nos países latinos em acelerado decurso de modernização.

A educação passa a ser compreendida, então, como capaz de promover a "coesão", a "inclusão social", o "bem-estar humano"; de contribuir para a "liberdade e justiça social", a "paz" entre povos e nações, o crescimento econômico e, principalmente, humano, sendo entendida como o ideal a ser almejado pela "comunidade mundial" (DELORS et al., 2003).

É fundamental que indaguemos como esse consenso é realizado. Qual seu sentido? Quem são seus principais atores e em que argumentos e estratégias se fundamentam e se materializam? São numerosos os organismos multilaterais interessados em que haja uma mudança na educação básica, no ensino superior e na formação de professores. Qual o sentido desse recente interesse dos organismos multilaterais pela educação?

### **“Pedagogias Psicológicas” e Reestruturação Produtiva: Faces de Uma Mesma Moeda?**

Miranda (2000) enfatiza que autores importantes como Miguel Arroyo, Antônio Flávio Moreira, Tomaz da Silva, Gimeno Sacristán e Popkewitz identificam as “pedagogias psicológicas” (VARELA, apud MIRANDA, 2000: p.24), particularmente o construtivismo piagetiano, como a concepção teórica mais presente nas reformas educacionais realizadas em alguns países europeus e latino-americanos na contemporaneidade.

Tais perspectivas,

são orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo (MIRANDA, 2000, p. 24).

Evidencia-se, dessa forma, uma excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem, de preferência construtivista.

O construtivismo, ao que parece, veio atender a essa demanda da ‘nova realidade’ do mundo globalizado, que estaria a exigir uma “racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos”, passível de adaptar os indivíduos “ao mundo submetido à reconversão tecnológica” (Id. Ibid. p.30-31).

À proporção que o centro do processo educativo é o sujeito que aprende, seu projeto e sua personalidade, que busca adaptar-se à realidade social, evidencia-se um con-



ceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência sem se importar com o outro, o que contribui para negligenciar as determinações históricas e sociais que influenciam a educação (RAMOS, 2001b).

Dessa forma, a estrutura social passa a ser resultante das ações e das condutas individuais produzidas por meio da relação de equilíbrio travada entre disposição humana e os meios material e social, cabendo aos indivíduos mobilizar iniciativas e conquistas para satisfazer suas necessidades mínimas de sobrevivência mediante as competências cognitivas e socioafetivas, o que lhes possibilitaria adaptar-se ao meio material e ao ambiente social. Tal movimento é denominado por Marise Ramos "a psicologização das questões sociais" (Id. *Ibid.*, p.33).

A epistemologia piagetiana considera, ainda, que a atividade interna ou externa do aluno é o principal motor da formação do conhecimento, ou seja, Piaget compreende que a aprendizagem sucede pela ação física e mental do indivíduo sobre o objeto do conhecimento. Esta perspectiva aponta para a valorização dos métodos ativos que, como padrão didático, conduz, em muitos casos, a uma ênfase na dimensão metodológica ou ativista, em detrimento dos conceitos. Nesse sentido, Piaget observa

[...] que os conteúdos<sup>1</sup> (informações e materiais) são irrelevantes, e que o fundamental é a forma como a criança 'opera' os dados da realidade (classificar, seriar, comparar, inverter, combinar, etc., etc., etc.) (LIMA, 1998, p. 10).

Nessa perspectiva, há a compreensão de que

---

<sup>1</sup> Os conteúdos trabalhados nas escolas são o resultado de uma elaboração social onde são priorizados determinados valores, concepções, relações de poder que atendem aos interesses dos grupos que detêm o poder sócio-político, econômico e cultural em determinado contexto histórico, com o intuito de fazer prevalecer sua ideologia, e, conseqüentemente, seus privilégios. De acordo com Fernandes (2001, p.53), os educadores devem considerar os seguintes critérios ao selecionar os conteúdos programáticos: sua importância no campo do conhecimento (conteúdos fundamentais); os que atendem as necessidades concretas dos alunos; os que estão de acordo com seu nível de maturidade intelectual; os mais importantes dentro dos limites de tempo e disponibilidade de recursos; os que levam a uma postura de transformação; e sua organização deverá ter uma seqüência lógica: síntese, análise e síntese.

[...] ninguém ensina nada a ninguém (a palavra 'ensinar', portanto desaparece da pedagogia se adotarmos a interpretação piagetiana do modelo de aprender a conhecer). A atenção do educador não está mais nos conteúdos (programas), mas nas operações que a criança realiza ao 'manipular' o real (problema do real, pois é sua natureza estimuladora, donde J. Piaget condenar, taxativamente, 'materiais pedagógicos' e, portanto, 'programas') (Id. Ibid., p. 53).

Silva (1993, p.4), corroborando os argumentos de Miranda (2001) e Ramos (2001a, 2001b), considera que a predominância do construtivismo na área educacional constitui, em certo sentido, "uma regressão conservadora" na medida em que:

1. representa um retorno ao predomínio da Psicologia da Educação na Pedagogia, o que pressupõe uma despolitização da educação das massas;
2. apresenta-se, diferentemente das influências anteriores, como um substituto de uma teoria social da educação, o que reforça a tendência à biologização e à naturalização dos fatos sociais;
3. ao fazer a transposição da psicologia da aprendizagem (como se aprende) para a pedagogia (como se deve aprender) incorpora elementos que não estariam presentes na teoria original e que não são claramente conhecidos;
4. a psicologia na educação está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem, citando Foucault, Bernestein e Popkewitz. Em outras palavras, o construtivismo é entendido como

[...] uma prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação de subjetividades e de identidades, de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais (p.9).

## **O Construtivismo e a Noção de Competência**

A difusão da idéia de que a apropriação a idéia de competência pela escola é "capaz de promover o encontro entre formação e trabalho" (RAMOS, 2001a, p.221; 2001b,



p. 27) traz algumas conseqüências para o mundo do trabalho e para a educação. No âmbito do trabalho, há a substituição do conceito de qualificação para o de competência, enquanto se testemunha, no contexto pedagógico, a difusão da idéia de que os sistemas formativos de ensino

[...] tendem a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato<sup>2</sup> em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação, o trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual (DELORS et al, 2003, p.54-55).

Tal noção aponta para a valorização do saber utilitário, que requer do professor a apresentação das informações ou conhecimentos sob a forma de problemas a resolver, em vez de simplesmente transmiti-los, situando-os em determinado contexto e perspectiva, de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DUARTE, 2004).

A noção de competência na educação, portanto, se contrapõe ao modelo de ensino centrado nas disciplinas<sup>3</sup>, uma vez que tal espelho se apóia "no postulado de que o saber só existe em ação" (DUGUÉ, 2004, p.29). Dessa forma, o ensino parte de situações concretas, recorrendo às disciplinas na medida em que houver necessidade, o que contribui, conforme o discurso da pedagogia das competências, para que o currículo se converta em "um ensino integral", pois busca-se mesclar "nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho, que, normalmente, são tratados isoladamente". Esta idéia indica o resgate dos argumentos de base psicológica em benefício das aprendizagens significativas (RAMOS, 2001a, p.267).

Assim o papel da educação está mais para a conformação da personalidade e da consciência do que para os conhecimentos técnicos e científicos ao se considerar que

---

<sup>2</sup> Tal entendimento concorre para a organização e a legitimação, no plano pedagógico, da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas.

<sup>3</sup> No ensino centrado nas disciplinas, parte-se dos conteúdos disciplinares e depois busca-se aplicá-los em uma situação.

[...] conviria substituir *conhecimento* por *competência*, sabendo que o primeiro é um dos elementos da segunda, que se abre também para os demais saberes, principalmente o saber-ser. É de se estranhar, entretanto, que se requeira tão fortemente o vínculo entre escola e mundo do trabalho, justamente num momento em que o aumento do nível de abstração das forças produtivas leva a uma simplificação na execução do trabalho, de um lado, e a dispensa de trabalhadores qualificados, de outro (Id. Ibid., p. 275).

Compreendo, entretanto, que o interesse em estabelecer o vínculo entre a escola e o mundo do trabalho está relacionado com o fato desta poder contribuir para a formação do perfil de trabalhador requerido pelo sistema socioeconômico, considerando que a educação corresponde

[...] a toda influência de inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter implicando numa concepção de mundo, idéias, valores, modos de agir, que traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1991, p..22-23).

Perrenoud argumenta, ainda, que o “ensino tradicional” não prioriza a mobilização dos conhecimentos, tomando na devida consideração o fato de que

[...] os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (em família, na cidade, no lazer etc.). *Isso é grave para aqueles que frequentam aulas somente por alguns anos. A escola básica não deve ser uma preparação para estudos longos. Deve-se enxergá-la como uma preparação para toda a vida* [em consonância com o Relatório Delors]. Formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências, *lutamos abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar*, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas. A abordagem por competência é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos (2000).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Grifos meus. Disponível em: [http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/htm/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/htm/fala_mestre.htm). Acesso em: 25 set. 2004.



Para esse autor, o ensino por competências, entretanto, prioriza saberes que possibilitam aos alunos a transferência e a mobilização em situações reais nos diversos contextos onde eles se encontram, pois o objetivo da educação básica "não é só passar conteúdos, [mas] preparar – todos – para a vida na sociedade moderna" (Id. Ibid.).

A competência situa-se *além dos conhecimentos*. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento (PERRENOUD, 1999b, p. 31),

o que pressupõe, por parte do professor, não se contentar apenas em seguir o programa que está desenvolvendo, mas organizá-lo e testá-lo, pois o que importa é a aprendizagem (Id. Ibid.).

De acordo com esse autor, o ensino por competência exige uma pequena "revolução cultural", em que a lógica do ensino é substituída pela lógica do treinamento (*coaching*) com base no princípio de que a criação de competências ocorrerá por meio da exercitação em *situações complexas* (Id. Ibid., p. 54).

Essa postura reflete o pensamento da UNESCO, que propõe, por intermédio do Relatório Delors, "uma educação inicial (formal ou não formal)" que desenvolva competências e habilidades para a aprendizagem futura em torno de quatro aprendizagens que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

- aprender a conhecer, que visa não tanto à aquisição dos saberes científicos, mas ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado meio e fim da vida humana, por via do qual o indivíduo aprende a compreender o mundo que o rodeia para *viver dignamente e desenvolver suas capacidades profissionais e a ter o prazer de compreender, conhecer e descobrir*. O aprender a conhecer significa também *aprender a aprender*, que é o fundamento da *educação ao longo de toda a vida*;
- aprender a fazer relaciona-se à formação profissional e à aquisição de competências, indispensáveis no mundo do trabalho: trabalhar em equipe,

resolver conflitos, ter capacidade de decisão, dinamismo, criatividade, flexibilidade, facilidade de adaptar-se a novas situações etc.

- aprender a viver juntos refere-se à descoberta do outro, atentando para a diversidade de culturas, valores, religiões, costumes, idéias etc., bem como a percepção das semelhanças e interdependências que há dos habitantes dos diversos países, ricos ou pobres, e a participação em projetos comuns;
- aprender a ser diz respeito à preparação para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os próprios juízos de valor, de maneira que possa decidir como agir em qualquer situação como “ator responsável e justo” (DELORS et al, 2003).

A Pedagogia das Competências, é na contemporaneidade, a Pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (RAMOS, 2001a, p.273).

Ela corresponde, juntamente com o construtivismo, à necessidade de reestruturação das forças produtivas que, por intermédio de seus representantes, objetiva consubstanciar um currículo atrelado aos interesses sócio-políticos, econômicos e culturais do capital, considerando que “o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas” (GOODSON, 1995, p.10). Ele é uma construção social assim está pautado numa concepção de homem, mundo e sociedade. Portanto

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder. Transmite visões sociais particulares e interessadas. Produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA & SILVA, 1995, p.8).

A feitura de um tipo particular de currículo tem efeito sobre as pessoas, interferindo na formação de sua identidade e na condução de sua vida, considerando que ele

[...] é lugar, espaço, território. [...] é relação de poder. [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia,



nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. [...] O currículo é espaço de poder. Tem papel decisivo na reprodução/transformação das estruturas sociais. É um aparelho ideológico do Estado capitalista (SILVA, 2001, p.147-150).

Não é à toa que, quando são necessários

[...] guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima (BRANDÃO, 2001, p.11).

Cabe a cada um de nós, na postura de educadores, comprometidos com a transformação social, trabalhar na perspectiva de desmistificar "as pedagogias psicológicas" e colocá-las no lugar devido, considerando que estas têm premissas teóricas fundamentadas numa perspectiva a-histórica, biológica, "psicologizante" e adaptativa do psiquismo humano. Este fato denota sua articulação com as razões do capital e, conseqüentemente, com o projeto de criação das disposições ideológicas adequadas à reprodução da sociedade capitalista. Trata-se de um neotecnicismo que retoma, noutra patamar, concepções já defendidas em décadas anteriores.

### Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUARTE, Newton. Os novos paradigmas educacionais e a luta ideológica. In: ENCONTRO ESTADUAL TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 1, Fortaleza, 2004.
- DUGUÉ, Elisabeth. A Lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, Antônio (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas-São Paulo: Papyrus, 2004. (Prática Pedagógica).
- FERNANDES, Estrela Araújo. *Curso de extensão sobre dinâmicas metodológicas de ensino*. Fortaleza: FEAAC-UFC, 2001.

- GENTILI, Pablo. *A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis-RJ: vozes, 1998.
- GOODSON, Ivo F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Hamilton Franscischetti. Petrópolis: vozes, 1995 – (Ciências sociais da educação).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Prática educativa, pedagogia e didática*. In: \_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Por que Piaget?: a educação pela inteligência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MIRANDA, Marília Gouveia. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo;77)
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Batista. 2. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. A Noção de competência. In: \_\_\_\_\_. *Construir competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Construindo competências*. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/html/fala_mestre.htm)> Acesso em: 25 set. 2004.
- RAMOS, Marise Nogueira. A Noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: \_\_\_\_\_. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *A Pedagogia das Competências e a Psicologização das questões sociais*. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez., 2001b.
- SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.18, jul./dez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TEIXEIRA, Francisco J. S. *Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou o fim do capitalismo?* In: TEIXEIRA, Francisco J. S. (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1996.



## FORMAÇÃO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E QUALIFICAÇÃO: O QUE ESTÁ EM JOGO NESSA RELAÇÃO?

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ANA MARIA IORIO DIAS

### A Formação Profissional no Atual Contexto

As transformações produzidas pelas novas formas de acumulação do capitalismo globalizado apresentam novos elementos na racionalização da produção, envolvendo o conteúdo do trabalho, assim como os equipamentos e as formas de pensá-lo, operá-lo e geri-lo, como mecanismo de recomposição da lógica que reafirma o capitalismo: mais-valia, a exploração, expropriação o saber do trabalhador aprofundando a lucratividade do capital. Tais transformações, incidem diretamente na formação humana e profissional e, conseqüentemente na função social e pedagógica da escola e demandam novas concepções e práticas educativas redirecionando suas bases pedagógicas, seu conteúdo e forma de gestão.

No tocante à formação profissional passa a ser exigido um novo perfil de qualificação que contemple competências gerais, não só técnicas, mas, sobretudo comportamentais que envolvam qualidades relativas as suas atitudes, valores, face à dinâmica das relações operadas no setor produtivo.

De forma organicamente articulado ao projeto de sociedade defendido nessa fase de reconfiguração do capitalismo, o investimento em educação básica, qualificação e requalificação é definido como condição para que países em desenvolvimento ou não desenvolvidos possam inserir-se e ajustar-se ao processo de globalização e reestruturação produtiva. Assim sendo, de acordo com as formulações do Banco Mundial, em perfeita sintonia com os organismos locais que o representam, a educação deverá ser responsável por amenizar a situação de pobreza nos países periféricos, possibilitando a "inclusão" social. Essa determinação ganha institucionalidade no Brasil com a reforma educacional implantada nos anos 1990, através da LDB nº 9.394/1996, passando a assumir a centralidade dos discursos oficiais e empresariais.

Nesse contexto, situa-se a tese da elevação da qualificação do trabalhador, como instrumento imprescindível para a sua inserção e manutenção nos postos de trabalho, restrita, portanto, à aquisição daquilo que é requerido pelo mercado, subtraindo do processo que a envolve a dimensão social, as amplas relações que o trabalhador desenvolve na sua ação produtiva. A esse respeito, o debate teórico aponta a complexidade e a contradição que permeiam o movimento qualificação/desqualificação, porém é possível identificar um ponto de encontro entre os estudiosos quando se compreende que não se pode falar em processo uniforme de desse movimento, pois ele também é determinado, necessariamente por um componente histórico. No dizer de Oliveira,

[...] entram em jogo forças políticas, sociais e econômicas, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, o nível de organização e resistência dos trabalhadores e o seu nível educacional e cultural (1997, p.40).

É importante que a apropriação desse movimento não ocorra por fora de suas contradições e nem linearmente, visto que a qualificação é também um componente da dinâmica de aplicação sistemática da ciência e da técnica aos diferentes processos de trabalho, a exigência de determinadas habilidades e conhecimentos; entretanto, isto não significa que a qualificação esteja apoiada na unidade concepção/execução.

Necessário se faz esclarecer que a apologia da qualificação, como condição de empregabilidade disseminada pelas políticas atuais acaba por se constituir em uma falácia, contrariando as condições impostas pelo cenário atual que têm como uma das lógicas de sustentação a redução dos postos de trabalho, o que nos conduz a pensar que ela se apresenta de forma diferenciada em seu processo de materialização; assim, ao associá-la à empregabilidade, questiona-se qual a qualificação que se defende e para qual emprego. Frigotto (1995), alerta que a exigência da elevada qualificação é restrita, para alguns segmentos de trabalhadores, e que se refere, na maioria das vezes, a supervisionar o sistema de máquinas informatizadas e a capacidade de resolver problemas rapidamente.

No cenário atual, observa-se que convivem atividades laborais com diferentes níveis de exigências de qualifi-



cação dependendo da complexidade que envolve tais atividades. Na maioria dos casos, apenas um pequeno grupo de trabalhadores se envolve com atividades mais qualificadas ou de alto grau de especialização. Assim é necessário ter muita cautela ao tentar generalizar as exigências de qualificação, sobretudo quando se refere à relação formação/emprego. Da análise desenvolvida por Machado (1998, p.177), pode-se concluir que

Verifica-se um complexo, heterogêneo, não coetâneo e difuso de qualificação e desqualificação da força de trabalho, com deslocamentos, substituições e absorções de segmentos laborais, a partir de critérios emergentes e pouco explícitos de inclusão e exclusão, ditadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais.

Historicamente, o conceito de qualificação ordenou as relações sociais e educativas de trabalho. No cenário atual, essa centralidade é assumida pela noção de competência, porém sem substituí-lo ou superá-lo. Estabelecem uma relação dialética que o afirma e o nega, assim o modelo das competências ancora-se em alguns elementos da qualificação, ao mesmo tempo em que exclui outros. Nesse sentido, há um grande vínculo entre qualificação e competência: na realidade, o conteúdo desta também é definido em detrimento do emprego sem alterar os princípios que o determinam; na sua construção estão presentes informações sobre as necessidades e expectativas do emprego, aquilo que é importante para garantir o bom funcionamento do mercado e, conseqüentemente a lucratividade. Zarifian esclarece que no tocante ao plano conceitual:

[...] apesar do uso abundante do termo competência ele continua muito marcado pelas ferramentas e abordagens dos anos 70, elas construídas não em torno da noção de "competência", mas de qualificação do emprego. Por um estranho descompasso histórico e uma curiosa confusão semântica é um modelo "dinâmico" e "amplo" do posto de trabalho que continua impondo-se, de acordo com os mesmos princípios de ajustamento do empregado ao emprego, apesar do intenso esforço para apresentar esse procedimento como algo inovador (2001, p.30).

Esse conjunto de elementos que giram em torno da formação profissional atual nos remete a um debate fundamental sobre como se dão essas relações, o que está em jogo e o que muda quando se propõe o modelo curricular centrado em competências para ordenar a formação profissional, esse modelo responde a quais orientações. Tudo isso não deixa de nos causar certa perplexidade quanto ao que se justifica, a partir dos anos 80 adotar-se a noção de competências tanto no âmbito das relações de trabalho, quanto nas ações educativas. Neste artigo, não temos a intenção de responder a todas essas questões, mas de elucidar alguns aspectos que possam suscitar e subsidiar reflexões acerca do currículo de formação profissional, especialmente aquele destinado aos cursos técnicos.

### **Competência e Qualificação: Onde se Articulam e Divergem**

A utilização da noção de competência não é recente, porém é nos anos 1980 que o seu uso foi se proliferando nos campos da formação e do trabalho, provocando mudanças substanciais nos conteúdos e práticas educativas e profissionais advindas das complexas transformações no mundo do trabalho.

O interesse por essa noção não se embasa em justificativa empírica, mas em exigência ideológica do sistema produtivo, como estratégia de resposta mais adequada e eficiente às novas regras econômicas, em que se define como prioridade uma maior mobilização de recursos humanos que manifestem como requisitos fundamentais a responsabilidade, autonomia, iniciativa, criatividade e que possam corresponder às necessidades do aumento da lucratividade. Assim sendo, apresenta-se como uma noção que possibilitará a resolução de questões relativas ao papel da escola, da formação e da gestão do emprego.

Essa forma de compreendê-la poderá criar a ilusão, principalmente nas instituições educativas, de que somente pela formação dotar-se-á o indivíduo das condições para o enfrentamento da competitividade, inserção no mercado, exercício da cidadania.

A ambigüidade e a complexidade que permeiam o termo competência nos conduz a buscas de definição e compreensão do seu real papel nas relações da formação e trabalho.



Uma das formas de defini-la se respalda, segundo Dolz e Ollagnier (2004), no entendimento de que o termo competência aparece como aquele que permitiria ultrapassar as noções de capacidade, qualificação e o saber fazer, realizando a integração de tais noções, ou seja, os conhecimentos teóricos e práticos, a capacidade de mobilizar saberes e recursos na ação e o desempenho em uma dada situação são elementos que compõem a construção de competências.

A competência é apontada, portanto, como uma necessidade, imprescindível às inovações tecnológicas e que favorece a superação de um regime anterior, considerado atualmente ultrapassado – a qualificação. Contudo, partindo do contexto histórico em que emerge, adota-se o entendimento de que essa justificativa não é real, ela não é resultante de superação do modelo da qualificação, mas sim um mecanismo para enfraquecê-lo, por este não mais atender aos interesses que ordenam as relações de produção vigentes, introduzidas pelo progresso técnico e pelas novas formas de gestão.

A noção de qualificação surge no pós-guerra, consolidando-se conjuntamente com o modelo taylorista-fordista e remonta ao Estado de Bem-Estar Social, como resposta para as regulações sociais de trabalho, para as quais se estabelece uma nova concepção de trabalhador, como aquele possuidor de um estatuto social, além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho, transformando-se dessa forma, num conceito fundamental da sociologia do trabalho, o que remeteu as práticas educativas a darem legitimidade ao trabalho qualificado. A qualificação é portadora de uma dimensão societária e constitui-se num conceito central da relação trabalho-educação.

Os pilares da qualificação fundamentam-se em dois sistemas, relativos às convenções coletivas, as quais estabelecem os critérios de classificações e hierarquia dos postos de trabalho e à formação profissional que classifica e sistematiza os saberes em relação aos diplomas adquiridos pelos indivíduos que pleiteiam um emprego. Fundamenta-se, portanto, em torno da formação, do emprego, da carreira e da remuneração. A necessidade de redirecionamento desses elementos é que vai estabelecer a virada histórica para um outro modelo de gestão dessas relações.

O debate em torno da qualificação, no campo da sociologia do trabalho vem sendo acumulado desde as reflexões desenvolvidas por Georges Friedmann, na década de 1940, acompanhado por Pierre Naville e Alain Touraine. Na concepção de Friedmann, qualificação está relacionada a um conjunto dos saberes e habilidades profissionais oriundas de uma aprendizagem metódica. De acordo com as análises de Ramos (2001, p.44), a falta de um parâmetro comum que possibilitasse classificar os trabalhadores, pois não considerava o salário como um bom critério de qualificação, visto que é variável, conduziu Friedmann a propor que se apreendesse a qualificação tomando por base o próprio posto de trabalho, ou seja, defendia que a qualificação não pertencia mais ao homem e sim ao espaço do trabalho, logo a classificação não seria dos operários, mas dos postos de trabalho.

Naville entende a qualificação como uma relação social complexa entre as operações técnicas e estimativa do seu valor social, o que significa que a análise sobre a qualificação tem como foco o homem, compreendendo-a como valor social e diferencial dos trabalhadores. Nas explicações de Ramos,

[...]. Por essa ótica, o processo de qualificação incorporaria um julgamento de valor exercido globalmente e que classifica os trabalhadores uns em relação aos outros. Por isso a qualificação não seria simplesmente função das capacidades individuais, uma vez que essas seriam formadas ao longo do tempo, quando concorrem diversos elementos tais como a duração dos períodos de aprendizagem, a experiência, dentre outros (2001, p.45).

Quanto a considerar o aspecto tempo de formação como critério de apreciação da qualidade do trabalho não há concordância entre Naville e Friedmann, por este entender que esse aspecto não é nem em quantidade homogênea, nem variável determinante. Contudo, o ponto de encontro entre esses dois estudiosos refere-se ao debate que os motiva, qual seja, o de tentar identificar o que seria realmente qualificável, o trabalhador ou o trabalho.

No cerne da noção de qualificação está a formação institucionalizada, relativa a diploma profissional tanto reconhecida como negociada pelas convenções coletivas.



Touraine, a partir da tese de Naville, define qualificação como “um status reconhecido no sistema social de produção, associado a um potencial de participação na vida técnica da produção” (RAMOS, 2001, p.46). Ele aponta uma transformação dos sistemas de trabalho e da própria qualificação, em que essa transformação realizar-se-ia de forma conjunta. Essa nova qualificação proposta – “qualificação social” – depende da política de pessoal da empresa e, especialmente da política social de uma nação, isto é não são mais as habilidades manuais e nem os requerimentos técnicos, mas sim um estatuto social amparado em normas gerenciais que passam a ser o ponto central da qualificação. Essa posição é diferente daquela defendida por Friedmann, que via o sistema de trabalho similar ao artesanato, se desenvolvendo com base na astúcia, habilidade, na experiência profissional, no aprendizado adquirido na prática e outros truques do ofício.

Touraine acredita no surgimento de um sistema de trabalho diferente, novo, que substitua a organização centralizada e hierarquizada por outra flexível que possibilite maior autonomia do trabalhador, bem como numa utilização máxima das suas capacidades individuais, aliando-se a especialização à polivalência. Congregar-se-ia, assim, saber e a competência técnica como base da produção econômica.

As teses defendidas por esses autores vão desencadear muitas discussões e controvérsias, o que demanda um estudo mais aprofundado sobre outras pesquisas que apresentam posições contrárias, porém neste momento das nossas reflexões pretendemos apenas identificar as concepções que vão dar a base de compreensão para o que se constitui o foco de nossa atenção, o modelo das competências. Assim, podemos afirmar que, nessa busca, merece destaque entender a dimensão conceitual da qualificação que tem a formação e o diploma como elementos que o nutrem. O diploma está na interface entre a formação e o emprego, como elemento que pode garantir uma qualificação e remuneração. Acrescente-se a esses elementos as relações sociais e a luta por condições de trabalho, de emprego, de carreira e de remuneração compondo o cenário de discussões sobre a qualificação.

Retomando a noção de “qualificação social” trabalhada por Touraine, nos anos 1950, como a “capacidade de

compreender o sistema social de uma empresa automatizada, de participar da realização de seus objetivos com um status reconhecido" (STROOBANTS, 2004, p.69), pode-se depreender que nesta concepção estão presentes uma grande parte das características que vão se manifestar nos anos 1980 na concepção de competência.

Na posição a seguir também se observa aspectos afins com o modelo das competências, que ao apresentar-se como o principal trunfo de resposta à crise do posto de trabalho, traz em primeiro plano o sujeito e suas qualidades em detrimento do posto de trabalho, porém tendo com foco a ampliação da produtividade.

*Não se trata mais de "ocupar um posto de trabalho", mas de participar ativamente da realização dos objetivos da empresa, validados pela sociedade inteira. Isso não lembra, com 30 anos de antecedência, a noção de competência como capacidade de contribuir, individualmente e coletivamente, para a competitividade de sua empresa? (Grifo nosso). (DUBAR apud KOBER, 2004, p.28).*

A noção de competência surge como a alternativa mais adequada à noção de qualificação, sintonizada com as novas orientações e necessidades do mercado de trabalho, faz o deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo.

Tanguy e Ropé (2002) colaboram com essa discussão, mostrando que está havendo um uso extensivo da noção de competência em diferentes esferas da atividade humana: na economia, no trabalho, na educação, a qual retira da centralidade outras noções anteriormente adotadas, como: saberes e conhecimento no campo pedagógico e qualificação na esfera do trabalho. Explica, no entanto que:

*[...] os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes diversos [...]; é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento de força social que se reveste e das idéias que veicula (2002, p.16).*



Comungamos com as reflexões de Zarifian (2001) que não vê a competência como negação da qualificação, ao contrário, nas condições de uma produção moderna, se constitui o pleno reconhecimento da qualificação. Contudo, essa lógica ao defender a individualização das negociações salariais e de condições de trabalho, apresenta também o enfraquecimento das negociações coletivas de trabalho, o que seguramente traz conseqüências para a classe trabalhadora. Esse fato nos conduz à resposta da questão: o que está em jogo na relação qualificação e competência?

Stroobants, citado por Kober, colabora com o entendimento dessa questão, ao demonstrar como a qualificação e a competência lidam com as negociações de trabalho:

Ao contrário do modelo de qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre indivíduo provido de "competências" a priori e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em "desempenho" mais ou menos suscetível de ser medido (2004, p.33).

Há, portanto, uma tensão que permeia o deslocamento de centralidade da qualificação para a competência, pondo em jogo conquistas dos trabalhadores construídas coletivamente, e dessa forma compromete a formação, o controle do trabalho e as negociações coletivas sobre a carreira e remuneração, ou seja, está no cerne do modelo das competências a individualização no tratamento das condições e relações de trabalho, constituindo-se numa estratégia de fortalecimento da lógica reestruturação do sistema produtivo. Assim é transferida para o próprio trabalhador a responsabilidade em produzir as condições para a sua promoção, manutenção e inserção no mercado de trabalho, tudo isso sustentado sob a égide da autonomia exigida pelos processos automatizados, da iniciativa, da criatividade e da responsabilidade, colocados como requisitos fundamentais no perfil do trabalhador. Os deslocamentos desse deslocamento para a esfera individual tende a destruir as formas de sociabilidade entre os trabalhadores gerando um falso consenso para a aceitação de que, entre os diferentes e concorrentes, aquele que ascende é por mérito próprio.

É necessário que se compreenda o modelo das competências no contexto dos seus limites para apreendê-la não como negação do conceito de qualificação, mas sim como forma de extração mais concretamente de aspectos da subjetividade do trabalhador na sua dimensão experimental, visto ser através desta que tal subjetividade se aperfeiçoa e se revela. As análises de Ramos são esclarecedoras – senão vejamos:

[...]. As dimensões conceitual e social da qualificação não perderiam seus significados, mas os redefiniriam diante de uma construção cultural que, por ser histórica, incorporaria as mudanças de forma dialética e não determinista. A desconstrução, por outro lado, nega a historicidade dos conceitos e dos fatos, remetendo a uma sociabilidade arbitrária, e por isto, potencialmente perversa. O significado e a institucionalidade da competência estão no centro da disputa entre essas duas visões (2001,p.124).

Nesse contexto, a formação profissional assume relevância por ser um espaço, através do qual ocorre a construção/desenvolvimento de competências, permitindo assim se pensar nos vínculos entre as instituições educativas e o universo do trabalho.

### **Modelo de Competências e Formação Profissional: expressões no currículo**

Circunscrito nas reformas educativas, o modelo das competências traz implicações curriculares, visto que os processos de trabalho revelam exigências relativas a aquisição de competências. No Brasil, a incorporação desse modelo ao sistema ensino deu-se inicialmente pela implantação da LDB nº9.394/1996, envolvendo a educação básica, educação profissional em todos os níveis. No caso específico da educação profissional de nível técnico, objeto de nossas reflexões, esse modelo encontra-se expresso nas Diretrizes Curriculares e contemplam o perfil profissional, bases científicas e tecnológicas, prescrevem os princípios gerais e específicos que devem orientar a formação, a partir da lógica que define os ajustes ao modelo de economia competitiva. Nesse sentido, a organização curricular prevê um conjunto



de competências voltadas para a laboralidade de modo a atender as demandas requeridas pelo mercado de trabalho, levando em conta as condições locais e regionais, o que exige permanente atualização das competências. Posto como condição para a escola materializar esse modelo, a autonomia para pensar e definir o seu projeto pedagógico.

Nesse contexto, o currículo tem a tarefa de organizar e definir estratégias para desenvolver conteúdos, valores e princípios capazes de gerar no indivíduo uma nova atitude frente aos processos produtivos, com ênfase nos aspectos motivacionais e afetivos.

O modelo curricular das competências é pensado e se instaura no espaço da escola com as mesmas características que definem as competências no campo empresarial. A complexidade que as envolve no campo da educação e formação incide sobre a sua definição, sua referência epistemológica e conseqüentemente seus desdobramentos na prática, no que se refere à dificuldade de objetivar com clareza os conteúdos, procedimentos, avaliação e certificação das competências desenvolvidas, além da sua própria validação, visto que, como um atributo só poderá ser apreciada, avaliada em um exercício concreto. Está, portanto, associada às noções de desempenho e eficiência.

O desenvolvimento de competências possui uma relação direta com uma situação real, pois uma pessoa não é competente no abstrato, é sempre em relação a algo e em uma dada situação que poderá demonstrar sua competência ou não, logo fica claro que o conteúdo da competência é definido em detrimento de uma atividade, do trabalho. Assim, a preocupação que se impõe é como articular essa relação com as novas regras do modelo capitalista e seus mecanismos de redução dos postos de trabalho; como, então, a escola poderá atestar que uma pessoa desenvolveu certa competência se as condições em que ocorrem a sua prática não lhe permite acompanhar a rapidez do movimento que determina a realidade do mundo produtivo, de modo a favorecer esse exercício concreto para a aquisição de determinadas competências. Portanto, a questão a ser discutida remete irremediavelmente às implicações sociais desse modelo, as quais não podem ser ocultadas por seu enfoque técnico. Zarifian (2001) explica que o trabalho está associado direta-

mente à competência que o indivíduo mobiliza face às situações profissionais complexas e em constante mudança.

Compreender que, com a construção de competências se define os saberes experienciais exigidos pelo trabalho, para que os indivíduos possam resolver os possíveis problemas que surgem na vida profissional, acaba-se priorizando a prática, colocando-se em segundo plano o saber acadêmico, além de remeter o indivíduo, no campo do trabalho, à condição de simples executante. Para Ramos (2001, p.222) nessa lógica

[...] a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção.

Esse fato, evidência a necessidade de profunda problematização da forma arbitrária como foi implantado esse modelo na ordenação da formação profissional para que se compreenda as mudanças que ele impõe, bem como para identificar se realmente poderá proporcionar uma formação sustentada no domínio técnico-científico, que favoreça a aquisição de uma consciência do mundo e de si mesmo, ou se apenas se revestiu de uma nova roupagem e continua disseminando antigos princípios que comandam a relação trabalho e educação.

### **Considerações Finais**

O debate aqui proposto pretendeu elucidar alguns pontos que justificam a emergência do modelo das competências, a partir da sua relação com a qualificação, na perspectiva de compreender a existência de pontos de afinidade e divergências entre eles.

Certamente que essa busca demanda um percurso longo e profundo, no entanto, nesta aproximação inicial pode-se reconhecer que características básicas da qualificação se manifestam no modelo das competências que por uma determinação ideológica ganha legitimidade e passa a assumir a centralidade nas novas formas organizativas do mundo do trabalho, face à crise da noção de posto de trabalho, redirecionadas para os objetivos atuais do capitalismo contemporâneo e daí nega outras formas historicamente



construídas e que garantiam direitos consolidados através da luta dos trabalhadores. A atenção voltada mais para os atributos individuais que para o posto de trabalho, aparentemente é satisfatório, porém tem uma face perversa na medida que há uma maior extração das potencialidades do trabalhador, sem que ele possa se apropriar dos resultados do uso dessas potencialidades. Acrescente-se o fato de se transferir para o indivíduo a responsabilidade pela obtenção e manutenção do emprego, em uma realidade pensada pra reduzir drasticamente os postos de trabalho.

A introdução dessa lógica na esfera educativa também nos inquieta e nos remete à necessidade de análises radicais que observem os deslocamentos e reducionismos na formação profissional, expressas nos conteúdos, no domínio da dimensão instrumental, com foco nas tarefas e desempenhos. Esse modelo reitera alguns processos e elementos presentes em propostas anteriores, com destaque para o direcionamento da formação profissional, com ênfase nos ditames do mundo econômico, e para a pedagogia dos objetivos, determinada e especificada sob a forma de conduta ou desempenho observáveis, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas.

Sem ignorar as ambigüidades presentes na noção de competência, o que suscita críticas, rejeições, principalmente pela forma como foi introduzida no sistema educativo brasileiro, sem uma rigorosa discussão, nos parece que a posição mais coerente a ser adotada atualmente, será a de compreender o seu conteúdo, suas implicações na formação para a partir daí precisar com clareza que orientações serão necessárias para objetivá-la, de modo a atender as exigências de uma formação condizente com as expectativas e necessidade do trabalhador.

### **Referências Bibliográficas**

- BRASIL. Lei nº. 9.394/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999.

DOLZ, Joaquim, OLLAGNIER, Edmée. *A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica?*. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e colaboradores. *O Enigma da competência em educação*. Tradução Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. *A educação e os desafios das novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso João et al (Orgs.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

OLIVEIRA, Regina Lúcia Freire de. *Um tempo, um espaço: trabalho/ educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90*. 1997, 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

TANGUY, Lucie, ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. PUC/RS, Campinas: Papirus, 1997.

STROOBANTS, Marcelle. *A Qualificação, ou como se livre dela*. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O Enigma da competência em educação*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.



## CONCEITUALIZAÇÃO E PRÁTICA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES

### Introdução

As políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a discussão acerca das classes de aceleração não se restringe ao âmbito da educação, uma vez que está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, dentre outros.

Nessa perspectiva, cabe realçar que o desenvolvimento do capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, na medida em que as nações vêem dia-a-dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado.

A crise do paradigma econômico-estrutural que fundamentou o Estado capitalista das últimas décadas do século XIX até meados do século XX, sobretudo, no período pós-Segunda Guerra Mundial, provocou, no mundo, uma ampla reestruturação político-econômica e cultural em sua dinâmica de desenvolvimento, cujas características constituem o denominado neoliberalismo.

Essa forma de organização expressa uma ordem social em que o campo econômico constitui-se na mola-mestra, em torno do qual se articulam o social e o educacional, por conseguinte, é o padrão maior de orientação das políticas públicas em geral, e das educacionais, em particular.

As propostas educacionais centradas na idéia de educação como investimento, deram lugar a uma concepção de educação como capital técnico associada ao novo padrão econômico, o que, conseqüentemente, pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades.

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, nota-

damente, os de economia subdesenvolvidas, organismos internacionais de desenvolvimento, os grandes mentores teórico-políticos, o centro de inteligentsia do capitalismo contemporâneo, tais como: o Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, determinaram a elaboração e divulgação das diretrizes gerais das reformas de Estado, em especial, do setor educacional (ARANTES, 1998).

A condição de subserviência, decorrente da pressão político-econômica por parte desses organismos internacionais, constituiu-se fator determinante para que se forjasse, internacionalmente, a execução de políticas reformadoras para os referidos países, de modo a promoverem a adequação de seus sistemas educacionais às necessidades econômicas, mantendo-os em sintonia política e ideológica à racionalidade produtiva e de mercado globalizado.

Estão inseridas neste contexto as reformas educacionais, materializadas através de Decretos, de Medidas Provisórias, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.304/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Emenda Constitucional nº 14/1996 e a Lei nº 9.424/96, que criou e instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, como poderoso incentivo legal e financeiro para a municipalização do ensino fundamental.

Neste arcabouço, a descentralização pedagógica, administrativa e financeira das respectivas políticas, tem sido uma estratégia, cuja justificativa se insere no discurso governamental relativo à democratização e universalização do atendimento escolar.

Essa perspectiva de educação, também assumida no sistema educacional público cearense, incorpora a discussão da inclusão/exclusão dos atores sociais no espaço escolar, bem como a da necessidade de expansão/universalização do ensino fundamental e as “estratégias” de correções das mazelas que assolam este nível de ensino.

Portanto, faz-se importante uma reflexão tanto do sentido, como do alcance, que as classes de aceleração da aprendizagem foram incorporando no cenário educacional, sobretudo, no que concerne à divulgação do saber universal para a população desfavorecida.



## Proposta Oficial da Aceleração da Aprendizagem – Processos, Estratégias e Procedimentos

As políticas sociais se revelam em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento da organização da sociedade, por meio de ideologia própria que as impulsiona, constituindo-se o substrato para a efetivação das políticas educacionais e a organização do sistema escolar.

No contexto dessa discussão cabe lembrar que, a influência das idéias neoliberais se faz sentir com maior intensidade, desde a década de 1980, quando tomam forma o receituário intitulado *Consenso de Washington*<sup>1</sup>, estabelecido no final de 1989, o qual propõe, como condição para a renegociação da dívida externa, um programa de ajuste estrutural para estes países.

“A Falsificação do Consenso”, como argumenta Gentili (1998), atingiu de forma intensa os países da América Latina e Caribe, no que se refere às políticas públicas, incluindo-se aí as educacionais.

A década de 1980 caracterizou-se, portanto, pelo início da implementação de diversas reformas educacionais. Trata-se de um processo complexo, uma vez que introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como: as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo e a avaliação educacional (SHIROMA, 2000).

Nessa conjuntura, em 1988, é promulgada a nossa atual Constituição Federal, cujo texto reflete um forte apelo de cidadania. O mundo globalizado exigia uma mudança na sociedade, com o intuito de adequar os povos e as culturas à nova ordem social.

Outro marco importante que delinea nosso quadro educacional refere-se ao compromisso internacional assumido pelo governo brasileiro, de universalização do ensino fundamental, no início da década de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia.

Nessa trajetória, com muita mobilização e alguns anos de tramitação, foi sancionada em 20 de dezembro de

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, para discutir as reformas implementadas pelos governos latino-americanos a partir da década de 1980.

1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Portanto, o ano de 1997 se inicia sob a vigência dessa nova lei, obrigando todas as instituições de ensino a adequar as suas atividades às normas estabelecidas.

Diante desse aparato legal, a Secretaria da Educação Básica do Ceará – Seduc – viveu o impacto da reestruturação do ensino fundamental como forma de “resolver” os alarmantes índices de fracasso escolar, dentre outras medidas, criando, atrelada ao ciclo, as classes de aceleração, conforme as Disposições Gerais da Educação Básica, Art. 23. Inciso V, alínea b.

Desse modo, apoiando-se na nova LDB, o Conselho Estadual de Educação do Ceará, por iniciativa da Seduc, aprovou, em 1998, para o seu sistema escolar a implantação das classes de aceleração da aprendizagem, sob o Parecer 1114/98.

A premissa básica que fundamenta essa medida é recuperar a trajetória escolar do aluno, como forma de habilitá-lo ao prosseguimento de estudos em caráter regular, em decorrência, também, dos seguintes dados:

[...] em 1995, o Ceará registrou uma evasão da ordem de 12,1% e, em 1996, a repetência alcançou 12,9%. Os índices de repetência que vinham se acumulando ao longo dos anos, somados à evasão e ao conseqüente retorno de alunos evadidos, resultaram em elevada distorção série-idade que alcançou mais de 50% nas turmas de 1ª e 2ª séries. Havia casos isolados em que este percentual atingiu até 85%. A distorção série-idade acarreta graves problemas para o aproveitamento escolar desses alunos (CEARÁ, 1997, p. 36).

Portanto, com o intuito de garantir o desejado, sua proposta pedagógica prioriza os seguintes aspectos:

[...] considerar a realidade e a diferença entre os alunos; desenvolver o espírito de persistência, os sentimentos de autoconfiança e cooperação; acreditar que toda criança é capaz de aprender (CEARÁ, 1997, p. 38).

A proposta, ao acolher alunos que se encontravam defasados em relação à idade regular de matrícula, inspirou-se em grande parte na concepção e justificativas do pro-



jeto político-pedagógico desenvolvido por São Paulo, como explicita o depoimento a seguir:

Nós analisamos algumas propostas. A proposta de Brasília, a da Bahia e a de São Paulo do CENPEC. A que mais se aproximou da nossa realidade foi a do CENPEC. Então, nós fizemos algumas adaptações para a nossa realidade e começamos a analisar com base na distorção [sic] (Técnica da Seduc, 2004).

De acordo com essa escolha, cabe destacar os parâmetros que nortearam a proposta pedagógica:

Nós tínhamos uma proposta pedagógica, a proposta do CENPEC, adaptada a realidade do Estado, que era para definir padrões metodológicos favoráveis à mobilização de interesses. Detalhar ponto de chegada, explicitando os conteúdos em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábito ou valores. Organizar formas de trabalho que atendessem aos alunos em suas necessidades individuais, em pequenos grupos ou no coletivo. Então, nós tínhamos toda uma metodologia de trabalho. Tinha momentos que era material instrucional, trabalhavam por módulos, em outros era projetos de trabalho. Todo o trabalho da aceleração, a metodologia, era individual e em grupo (Técnica da Seduc, 2004).

O currículo foi estruturado a partir de eixos norteadores especificados por áreas de conhecimentos que se pautam por uma perspectiva integradora, ao mesmo tempo em que postula uma fundamentação piagetiana.

Nós nos embasávamos na Teoria Construtivista! Nós trabalhávamos toda a Teoria do Piaget. Então, a gente a todo o momento, trabalhava muito a auto-estima, o interesse do aluno. Ele vivenciando situações de aprendizagem. Ele responsável pela sua própria aprendizagem (Técnica da Seduc, 2004).

Na perspectiva oficial, essas classes de aceleração têm como objetivo recuperar a trajetória discente em situação de defasagem série/idade mínima de dois anos, sinalizando com a possibilidade de reintegrá-los no percurso tido como regular do ensino fundamental. Nesse sentido:

As turmas eram formadas com alunos de 9, 10 e 11 anos para aceleração I, 12, 13, 14 e 15 anos para aceleração II. Depois nós vimos que esses meninos vencendo a aceleração I e II, precisaram de outra turma de aceleração e nós precisamos implantar uma aceleração III. (Técnica da Seduc, 2004).

Com o intuito de atingir esse objetivo, a proposta enfatiza a necessidade, tanto de sensibilizar o docente para o projeto, como capacitá-lo para a realização do trabalho pedagógico.

Os professores não queriam muito. Mas, nós trabalhamos assim, toda a auto-estima deles porque a gente sabia que eles iam enfrentar muitas dificuldades. Então, ficaram os professores que quiseram participar do projeto de aceleração. Não foi imposto, quer dizer, a própria direção da escola reuniu os professores e solicitava a participação deles. A gente deixou a critério da escola quem gostaria de trabalhar com a aceleração (Técnica da Seduc, 2004).

A implantação foi gradativa, ocorrendo da seguinte forma:

Em 1998 nós implantamos as classes de aceleração I, junto com o ciclo I, em 40 %. Em 1999 nós implantamos o ciclo II, com a aceleração II, em mais 40% do Estado. Quando foi em 2000, nós implantamos os 20% restante (Técnica da Seduc, 2004).

A proposta de implantação das classes de aceleração, também, traz em si uma concepção em que a escola busca superar-se enquanto instituição excludente quando propõe

[...] a possibilidade de um ensino de conteúdo elevado, com atividades estimulantes e com desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais (São Paulo, 1997, p. 02).

Finalmente, é importante dizer que as classes de aceleração da aprendizagem, como determinação política, surgiu com período para começar – 1998 – e prazo para expirar – 2002. Porém, cabe indagar se esta medida, de caráter inclu-



sivo, visando superar a distorção série/idade, conseguiu, nesses anos, corrigir o fluxo na rede oficial de ensino cearense?

### **As Variações na Prática da Dinâmica Escolar**

Como anunciado, a implantação das classes de aceleração decorre das reformas educacionais ocorridas no Brasil em face dos dados de retenção, evasão, atendendo, notadamente, a orientações de órgãos financiadores mundiais.

Com a implantação dos ciclos, em 1998 e tendo que colocar os alunos da idade certa na série correta, foi apresentando uma distorção muito grande. Tinha muito menino fora de faixa. Então, nós começamos a implantar a aceleração, junto com o ciclo, com recursos do Banco Mundial, com recurso, também, do Estado para que nós pudéssemos resolver esse problema da distorção idade/série (Técnica da Seduc, 2004).

Contudo, ao considerarmos as peculiaridades que compõem os caminhos que precisam ser trilhados para a garantia da educação a todos, presente nos textos oficiais que tratam da educação, independente das diferenças, não se pode esquecer da necessidade de maior atenção para com aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo ensino/aprendizagem, pois as decisões políticas mais importantes, comumente, acontecem fora da arena da ação educativa (MOREIRA, 2002).

Estudos acerca do currículo (MCLAREN, 1977; GIROUX, 1987; MOREIRA e SILVA, 1994; APPLE, 2000), explicitam que a escola não pode ser compreendida como um ambiente neutro, desconectado da sociedade mais ampla, bem como das desigualdades sociais e econômicas, visando única e exclusivamente a integração social e o consenso. Além disso, que a escola tem vida própria e, por conseguinte, existe muita diferença entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

De acordo com a fala dos atores sociais de uma escola da rede estadual, em Fortaleza – um dos lócus de investigação do nosso trabalho de doutorado, o qual também trata dessa temática – existem contradições e ambigüidades entre o que se propõe para as classes de aceleração e o que acontece no seu cotidiano escolar.

A proposta oficial apresenta como objetivo a inclusão do aluno no ensino regular, recuperando assim sua defasagem de aprendizagem. Fica claro nos pressupostos metodológicos que os alunos somente terão condições de enfrentar novos desafios escolares se o ensino for conduzido na perspectiva de reconhecimento de suas possibilidades.

Contudo, a experiência escolar apresenta-se da seguinte forma:

Eu passava uma atividade e eles diziam: Ah! Professora eu não vou fazer, não! Todo mundo diz que nessa sala aqui só tem burro! Ai, eu ia ter que mostrar pra eles que a importância deles era igual a de qualquer aluno dentro da escola, mas era muito difícil! Eles estavam ali para aprender e podiam aprender com mais facilidade se não existisse o rótulo (Professora, 2004).

No argumento de Giroux (1999, p. 273):

A questão pedagógica crucial em torno do valor da auto-estima do aluno diz respeito a mais do que ensinar uma versão particular do conhecimento, quer disfarçado sob a capa da civilização ocidental ou de alguma outra tradição cultural.

Nessa perspectiva de análise, a questão que se impõe é a exclusão gerada nessa realidade, uma vez que o agrupamento de alunos com sucessivas experiências de fracasso, tanto desencadeiam neles uma imagem negativa de si, como resultam em atitudes preconceituosas e de discriminação por parte da comunidade escolar, negando, ainda mais, o seu direito de inserção no ensino tido como regular.

A duração destas classes de aceleração era limitada. Não devia ultrapassar quatro anos em uma mesma rede, sendo, no máximo, dois anos em cada escola, cujo objetivo era evitar turmas repetentes, dentro do processo de inclusão. O discente freqüentaria um ano a classe de aceleração e depois seria incluído no ensino regular, como forma de diminuir ou extinguir a defasagem idade/série.

Apesar das estatísticas oficiais insistirem em demonstrar que houve evolução na rede, a necessidade de implantar, a cada ano, uma nova turma para dar continuidade ao atendimento já iniciado, comprova que a proposta não vingou. De acordo com o Núcleo gestor (2004):



## CONCEITUALIZAÇÃO E PRÁTICA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

As turmas foram formadas para acelerar essas crianças, esses adolescentes a partir de onze anos e com dois anos de defasagem. Por exemplo, a aceleração I se refere à 1ª e 2ª série com crianças de 9, 10, 11 anos, que estão com mais de dois anos da sua idade para o ensino regular. Então, nessas turmas de aceleração acontecia que, ao invés dos alunos irem para a 4ª ou 5ª série, tiveram que criar a aceleração II, que se refere à 3ª e 4ª série. O aluno deveria ir direto pra 5ª série, só que não aconteceu isso. Os alunos estavam ficando anos e anos na aceleração e quando passavam era da I para a II e depois para a III. Isso não era o que tinha na proposta. Então, a gente percebeu vários alunos que já estavam a dois, três anos nas classes de aceleração. Ela veio a reforçar mais ainda essa questão da repetência, da evasão e da reprovação.

Outro aspecto de destaque na proposta das classes de aceleração refere-se aos critérios para a lotação dos professores nestas turmas, enfatizando a sua importância para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Contudo, a realidade escolar esclarece que: “não existiu critério! Simplesmente o professor era comunicado que estava lotado naquela sala” (Professora, 2004).

Situações como esta permite que se vá compondo um retrato de um estado de coisas que é comum ao ensino público, explicitando que a produção do fracasso escolar acontece no interior da escola (PATTO, 1993), não por responsabilidade dos atores sociais inseridos no seu dia-a-dia, mas por ser limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas educacionais que desconsidera sua realidade.

A preocupação expressa, no papel, com a formação continuada dos professores envolvidos e a necessidade de esclarecimento da proposta para a comunidade escolar se traduziu da seguinte forma:

O ideal quando se criou a aceleração era esclarecer pra esse povo, mostrar realmente o que é uma aceleração. Os professores que foram pra semana de treinamento não ficaram na sala de aceleração. Você entendeu? Foi pra aceleração quem começou a engatinhar, aprendeu lá com os alunos. Foi um sofrimento! . As mães questionam! Elas dizem: Ah! Só mudou a professora, mas é a mesma coisa! A aceleração requer muitos cuidados. Primeiro deve trabalhar bem

o professor, fazendo com que ele descubra o caminho. Dar uma luz, não uma receita porque ninguém pode trabalhar por meio de receita, isso não existe! Que o professor chegue na sala entendendo o que é uma aceleração. Porque ele está ali? Como ele vai poder ajudar aquelas crianças, aqueles adolescentes? Eu fui descobrindo sozinha (Professora, 2004).

Vale realçar que a proposta das classes de aceleração ao mesmo tempo em que postula uma prática pedagógica pautada na valorização das experiências individuais, contraditoriamente, desrespeita os diferentes ritmos de aprendizagem quando leva em consideração apenas a idade dos alunos.

O que se considera ai é a idade dos alunos. O que se leva em conta é se realmente esse aluno estava numa turma compatível com sua idade. Hoje eles estão na 5ª especial, alguns são repetentes nessa mesma 5ª, uns estão na EJA [Educação de Jovens e Adultos] e outros ainda estão bolando por ai (Núcleo gestor, 2004).

Convém ter claro que, a expansão de nosso sistema educacional não significou, e ainda hoje não significa, percentuais de aproveitamento reais. A repetência contínua, notadamente nas séries iniciais, mantém um estrangulamento no fluxo do sistema básico de educação, redundando em evasão, marginalização social, desperdício de recursos públicos e visível fracasso dos objetivos da escola.

Digamos! É um ciclo vicioso porque se essas crianças que conseguem passar vão pra uma 5ª, uma 6ª, uma 7ª, uma 8ª, terminam especial. Porque esse menino não entra no sistema regular? No caso aqui da escola nos ciclos – telensino – pode até se tornar um ensino médio especial. Aqui tem uma 5ª e uma 6ª especial, resgatando os meninos da aceleração. E no próximo ano, vai ter uma 7ª? Vai ter uma 8ª? O que está acontecendo porque ele sai de lá e não vai pra uma turma regular? Os que não estão na EJA vão pras séries especiais. É angustiante isso. (Professora, 2004).

Em face dos dados obtidos, é possível afirmar que essa reestruturação curricular acaba por se consolidar apenas em simples distribuição dos alunos por faixa etária. Quando



estes destoam do que é exigido em termos de idade “adequada” são “jogados” nas classes de aceleração, para mais tarde retomarem a sala de ciclo compatível com a sua idade, cujo retorno para o ensino regular dificilmente acontece.

Portanto, decisões curriculares excludentes e discriminatórias em nada contribuem para a justiça social, uma vez que a proposta de inclusão, pressuposta nas classes de aceleração, configura-se no cotidiano escolar como uma forma velada de destruição da escola pública e massacre dos gestores, estudantes e professores.

Corrigir o fluxo escolar por meio de projetos, decretos e resoluções pode acabar configurando-se como mais um mecanismo estratégico capaz de facilitar a desobrigação do Estado para com o oferecimento de uma educação pública e de qualidade para as camadas sociais mais desfavorecidas.

### **Considerações Finais**

Podemos concluir que, a implantação das classes de aceleração, na rede pública cearense, não resolveu o problema do fluxo escolar, notadamente, porque os alunos não retornaram, em sua maioria, ao ensino regular, obrigando a escola a criar alternativas, para mantê-los na instituição, porém, sob a mesma condição de excluído.

Portanto, apesar de não ser nenhuma novidade, nos cabe reafirmar que as políticas educacionais atreladas às condições objetivas e às exigências de um mundo dito globalizado, de ideologia neoliberal, não permitem a realização de uma educação pública que atenda às necessidades da camada socialmente menos favorecida.

Desse modo, estas reflexões acerca do espaço escolar revelam-se importantes, uma vez que o entendimento acerca do mesmo também alcança a estrutura, os reflexos das políticas públicas ali imbricados, eliminando as possibilidades da escola apresentar-se como mera receptora de prescrições externas.

Não se pode mais tratar a educação pública, por meio de projetos políticos que a deslegitimem, tanto de concepção, como de execução. Isso nos leva a crer no desejo de desobrigação total, do Estado no cumprimento do preceito constitucional por ele mesmo criado e regulamentado.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000
- ARANTES, Paulo E. Ajuste Intelectual. In: HADDAD, Fernando (Org.). *Desorganizando o consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. In: *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos. 1999.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. *Organização do ensino em ciclos – projeto de implantação*. Fortaleza, 1997.
- \_\_\_\_\_. Conselho de Educação do. *Parecer nº 1114/98*. Fortaleza, 16/12/1998.
- GENTILI, Pablo A. A. *A Falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Herivelto. As Perspectivas da Pesquisa Qualitativa para as Políticas Públicas em Educação. *Revista Ensaio*



de *Avaliação de políticas Públicas*. Rio de Janeiro, v.10, n.35 p.235-246, abr./jun. 2002.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração – documento de implementação*. São Paulo: FDE, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## DOCÊNCIA COMO BASE DA PEDAGOGIA OU PEDAGOGIA COMO BASE DA DOCÊNCIA? POR UMA INVERSÃO DE LÓGICA

MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL

### Introdução

Educação, pedagogia e docência, embora sendo conceitos que guardam estreita relação entre si, diferenciam-se pela especificidade que cada um encerra. Entender, pois, como se relacionam e a especificidade de cada um destes conceitos é nossa primeira tarefa neste trabalho que busca esclarecer os nexos e contradições da política educacional brasileira expressa na LDB 9394/96 que cria a figura dos Institutos Superiores de Educação para dar conta da tarefa de formar os profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e que recentemente, através Projeto de Resolução do CNE-CP que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, define a docência como o conceito basilar da formação do pedagogo. Quanto a esta proposição, discordamos e defendemos uma inversão dessa lógica, qual seja, que a pedagogia seja à base da formação dos docentes.

Como ponto de partida para iniciar esta reflexão, remetemos-nos ao princípio de que a educação tem um objeto definido que se constitui das conquistas humanas materializadas em saberes, conhecimentos, métodos, técnicas, o que torna possível a sua entificação e de que a pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação.

Sendo a educação uma relação social, ela somente pode ser apanhada em sua totalidade no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade num determinado espaço e tempo histórico. Sua identidade, neste sentido, explicita-se a partir da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas e dos interesses sociais em jogo. Neste movimento, tanto a educação é determinada pelas circunstâncias histórico-sociais em que emerge, como também, enquanto mediação na aproximação do ser humano com as objetivações do mundo material e cultural, é determinante



no complexo do metabolismo social, uma vez que é ação intencional orientada por finalidades.

Dada a complexidade desse objeto que se constrói a partir de relações sociais historicamente situadas, a pedagogia assume o importante papel de explicitar a intencionalidade pretendida à ação educativa social, bem como, através de conhecimentos científicos, filosóficos e profissionais, deve investigar a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão e à assimilação de saberes e valores.

Estabelecida a identidade da educação e da pedagogia, para nós, resta óbvio que a pedagogia deve ser a ciência que oferecerá fundamentação à formação de todos os profissionais que atuam na atividade educativa, principalmente a formação dos docentes, e não o seu contrário, que a docência deve ser a base da formação dos pedagogos.

Não encontrando consistência teórica lógica nessa formulação contida no Projeto de Resolução do CNE-CP que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, pensamos que, mesmo que não se trate de uma atitude deliberada dos legisladores, ela acaba sendo funcional ao movimento que atualmente gesta-se no contexto social em que se proclama o fim da sociedade do trabalho e a emergência de uma nova ordem social centrada na informação. Nesse contexto, indetificamos o quanto que as determinações advindas para a questão da formação humana, forjadas a partir das políticas dos governos (alimentadas, em grande medida, pela retórica neoliberal) se voltam para atender as demandas do mercado competitivo e globalizado. Nessa análise, encontramos elementos que explicitam como as lógicas que subjazem a criação do Institutos Superiores de Educação para assumir a formação dos professores em lugar das Faculdades de Educação e a proposta que coloca a docência como a base para a formação do pedagogo se coadunam com as demandas do mercado competitivo e globalizado.

Concluimos a análise nos posicionando contra a "pedagogia científica", de natureza dogmática e positivista, que vem fornecendo legitimidade a um tipo de proposta de formação docente, que nós identificamos como "instrumen-

tal", em que o problema da formação sócio-profissional (e educacional) é cada vez mais identificado com um tipo de raciocínio funcional que tende a supervalorizar o papel dos meios e das metodologias em detrimento dos fins da ação educativa, e em favor de uma prática sócio-formativa dos pedagogos que se fundamente numa razão crítica e na pesquisa do campo educacional.

### **Educação, Pedagogia e Docência**

A educação, de acordo com Libâneo, (2004), associa-se a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, existentes no meio culturalmente organizado e, com isso ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. Para o autor, é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece ao desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sócio-cultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação.

De acordo com Macário (2002), a educação é uma dos mais importantes complexos que atuam na mediação<sup>1</sup> da realização da humanidade do homem, ou seja, para realizar sua humanidade, o indivíduo tem de apropriar-se do patrimônio construído culturalmente, tem de apropriar-se daquelas conquistas realizadas pela humanidade tanto no trato com a natureza como com o meio social. O referido autor, assim se expressa acerca do objeto da educação:

Enquanto complexo social que medeia o indivíduo com o gênero e, por outro lado, responde a necessidades do metabolismo social, a educação tem um objeto sem o qual seria impossível sua entificação (um ser que não se objetiva não é ser; um complexo que não tem existência objetiva não existe). Se seu papel precípua é

---

<sup>1</sup> A mediação – na teoria social marxista – tanto se manifesta como uma categoria que compõe o ser social (ontológica, portanto), quanto se constitui num construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto. A mediação é entendida aqui, como uma categoria bidimensional: estrutura o ser independentemente da razão, portanto, é ontológica; e como construto da razão, se apropria do movimento do próprio ser social.



colocar o indivíduo em relação ativa, consciente com as objetivações genéricas do homem, para que delas se aproprie, resta óbvio que seu objeto constitui-se das conquistas humanas materializadas em saberes, conhecimentos, métodos, técnicas. Educar é, pois, colocar esse patrimônio cultural à disposição dos indivíduos de modo que dele se apropriem e, assim, possam atuar na ambiência social (que é sua natureza) como sujeitos livres (p. 75).

Pode-se afirmar que a educação é um fenômeno próprio das sociedades humanas, desde os seus primórdios. Com o desenvolvimento histórico da sociedade, surgiu a educação intencional, que compreende a educação formal e não-formal, como conseqüência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições e do progresso técnico científico.

A pedagogia, nesse contexto, surgiu como o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. De acordo com Libâneo (2004), a pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa que expressa finalidades sóciopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa, que se diga de passagem, não se restringe ao trabalho docente, embora também o inclua.

O trabalho docente, de acordo com Therrien (2005), significa a práxis<sup>2</sup> de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de educação e entendimento entre ambos. Assim, para este autor, o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir do conteúdo de ensino. Assim, para Therrien:

---

<sup>2</sup> Práxis, segundo Vazquez, é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente.

A docência é um trabalho de humano com humano na mediação de saberes: (sic) ou seja, é essencialmente um processo de interação entre três pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino.

A atividade docente, para Pimenta (1997) é sempre práxis, uma vez que esta ação envolve necessariamente:

- o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação;
- o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade, que já é determinada em função desse conhecimento;
- intervenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade social.

A articulação desses três conceitos ocorre em diversos níveis e instâncias da prática educativa, tendo como o elemento mais forte de convergência a questão da mediação necessária para a assimilação, por parte dos indivíduos humanos dos saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, produzidos culturalmente no meio social. Porém, cada um destes conceitos em sua materialidade nas relações sociais concretas encerra especificidades em relação aos demais. Com relação à abrangência, educação, pedagogia e docência se hierarquizam entre si nesta mesma ordem.

Cabe afirmar, nesse sentido, que mesmo sendo a educação escolar a forma histórica mais dominante da prática educativa, ela não é a única forma de educação. Assim, nem o educativo se restringe ao escolar, uma vez que apanha as relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico e nem a pedagogia se restringe ao exercício profissional da docência, pois, a dimensão da educação que será o objeto da pedagogia como ciência, será a prática educativa.

Com base no fato de que a educação se objetiva através das realizações humanas materializadas em saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, existentes no meio culturalmente organizado e que a pedagogia se ocupa da prática educativa concreta e intencional que se realiza na sociedade, podemos afirmar que certamente, tanto é a pedagogia uma ciência que tem por objeto de estudo a educação, como também que fundamenta a organização e sistematização da prática educativa, inclusive da prática docente.



A prática educativa nesta análise, será vista como prática social intencionada, onde confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, onde se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, onde se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente.

Nesta dialética, concebemos, em conformidade com o pensamento de Saviani (2003), que a educação é uma atividade que é determinada pelas transformações e movimentos do contexto social em que emerge, mas essa determinação é relativa, o que significa que o determinado também age sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade podendo contribuir para a sua própria transformação. Porquanto, entendemos ser fundamental que a pedagogia, enquanto ciência que a toma como objeto, cuide da explicitação da intencionalidade pretendida à ação educativa social, senão corre o risco de se subsumir a uma configuração “técnico-científica” de natureza meramente instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática.

Decorre deste entendimento a necessidade de defender o espaço da Pedagogia como ciência que deverá produzir estudos e reflexões teórico-práticas do campo da educação, a fim de possibilitar o estabelecimento de referências conceituais, que poderão redirecionar os estudos que procuram superar as persistentes dicotomias construídas, entre teoria educacional e prática docente.

Esta afirmação, no modo de ver de Kuenzer (2003) precisa ser resgatada, dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea, que de modo geral tem se dividido entre aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não escolares, mas não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macro – análises que, embora relevantes e necessárias, pouco contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam às atuais demandas por educação feitas por estas mesmas relações perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias; e aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas peda-

gógicas, tratando-as como se fossem autônomas e até determinantes daquelas relações sociais.

Entendemos, nesse sentido, que esta produção teórica é um papel que cabe a pedagogia como ciência que fundamenta a prática docente, o que nos leva a discordar da proposta lançada neste ano de 2005 através do Projeto de Resolução do CNE-CP que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na qual coloca-se à docência como princípio basilar para a formação do pedagogo. Para nós, tal prerrogativa nega o potencial da pedagogia como ciência que deverá fundamentar a dimensão teórico-prática da docência, não contemplando, portanto, o seu sentido como práxis e, ainda incorre no erro de tomar o exercício de uma profissão como algo maior do que a ciência que a fundamenta. Neste caso seria coerente, por exemplo, dizer que a pediatria é à base da medicina?

Conceber que a docência é a base da pedagogia expressa um direcionamento à formação dos profissionais formados na área das ciências pedagógicas, diferente daquele que parte da concepção da pedagogia como a base da docência.

No nosso entendimento, a primeira concepção remete a docência a um utilitarismo estreito no qual a formação do educador se subsume a uma tecnologia da prática, a um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da intelegibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação prática, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes.

Conceber, pois, a pedagogia como o conceito basilar da docência, significa entendê-la como campo de produção e reflexão epistemológica e como possibilidade de pensar a docência para além de uma razão meramente instrumental que a concebe simplesmente como técnica de dar aulas.

Pensamos que a pesquisa do campo da educação é uma prerrogativa fundamental a formação do docente, uma vez que, não considerar a experiência do indivíduo como sujeito do saber, é também o aprofundamento da negação do pensar próprio: sem uma apropriação própria, apenas restaria ao professor, um sentimento incômodo de impos-



tura, ensinando algo que não foi entranhado as suas próprias elaborações.

Significa, sobretudo, admitir que a formação de professores não se efetua num vazio conceitual, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos, o que se faz nas Faculdades e Centros de Educação. Pressupõe-se que esta formação careça de uma reflexão teórica produzida no campo da pedagogia. Isto rompe com a clivagem tão presente em nossa realidade que atribui status diferenciado aos que produzem e elaboram o conhecimento e aos que o ensinam.

Considerando que, sendo a educação determinada e determinante no complexo do metabolismo social, as escolhas em educação não são neutras e os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. Assim, pois, a definição de referenciais para a formação de pedagogos é uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se, por este motivo, necessário submeter esta análise ao contexto em que se articulam essas disputas políticas, buscando apreender a que interesses se submetem tais propostas de formação calcadas numa razão meramente instrumental de caráter privatista, para contrapô-las a outras que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do trabalho pedagógico, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os pedagogos.

É necessário, pois, compreender na teia de relações que se estabelece na concretude histórica, que lugar é reservado a pedagogia como ciência da educação e os motivos que levam a sua negação nas políticas educacionais que tratam da formação do pedagogo na contemporaneidade.

## **A Sociedade do Conhecimento e a Questão da Formação**

As transformações ocorridas no contexto sócio-político-econômico na atualidade fizeram com que a década 90 fosse fértil em reformas educacionais no Brasil. Essas reformas, que abrangem o conjunto do sistema educacional, inclui profundas transformações na educação. Tais transformações estão crivadas por determinantes de caráter

político, social e econômico daquele contexto mais amplo que interferem no sistema educacional e se combinam de diversas maneiras e em graus diversos.

Os determinantes de caráter político mais decisivos na reforma do sistema educacional relacionam-se ao papel ideológico do Estado nas mudanças que se concretizam através de uma política educacional voltada para formação da força de trabalho adequada às transformações correntes na base produtiva.

Nessa direção, o perfil e as qualidades delineadas pelo discurso empresarial mundializado, respeitantes ao trabalhador adaptado às novas demandas do mundo da produção, apresentam-se também como os elementos formais norteadores das iniciativas do Estado no referido campo. Tais elementos vão fazer com que as reformas implementadas no campo educativo-formativo realizem-se em conformidade, tanto das necessidades do sistema produtivo na formação de uma força de trabalho adaptada às transformações ora correntes na base da produção econômica nacional, como do estabelecimento de um novo padrão ideal de vivência das relações sócio-econômico-políticas que estruturam a sociedade.

Os rumos que são dados à educação, portanto, são significativos para a compreensão dos seus reflexos sobre a produção e reprodução da força de trabalho e, principalmente, para a compreensão do sentido que a qualificação dos profissionais da educação tem nesse movimento, como categoria mediadora entre o trabalho e a cultura.

Parece ser possível afirmar que a qualificação – aqui claramente entendida como relação social –, exerce uma função especialmente importante na formação e transformação cultural, necessárias aos interesses do capital, pois se lançarmos um olhar mais criterioso sobre as propostas de formação, facilmente iremos perceber que é o mercado de trabalho capitalista quem define as tendências e os requisitos dessa formação.

A educação, nesta perspectiva, é encarada como fator de promoção e desenvolvimento das novas capacidades requeridas ao trabalhador, e, portanto, reveste-se de uma nova importância para o desenvolvimento das mencionadas capacidades, ganhando centralidade nas reformas educacionais. De acordo com Roggero (2000),



[...] as mudanças culturais desejadas pelo capital são tão profundas, nesse momento histórico, que até a educação infantil passa a ser considerada parte do sistema educacional abrangido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); o mercado de trabalho estabelece as habilidades que devem ser desenvolvidas na formação do perfil de profissional necessário à transição para o novo modelo de desenvolvimento desde o ensino fundamental; o ensino médio e o ensino superior passam por reformas viscerais (p. 17).

A formação dos profissionais da educação, também deve ocorrer de modo coerente com o projeto pedagógico do novo modelo de desenvolvimento, ganhando assim, uma nova institucionalidade a ser garantida através da reforma universitária, e um lugar de destaque no conjunto das reformas implementadas.

Neste contexto, a formação profissional dos indivíduos surge como uma significação imaginária central das sociedades contemporâneas, dinamizadas por um conjunto de postulados teórico-práticos tais como: a onipotência da técnica; a crença apologética nos efeitos positivos e transformadores do conhecimento científico; e a presunção em torno da racionalidade dos processos econômico-financeiros globalizados.

Deste modo, tanto a Pedagogia como os educadores não podem mais ficar indiferentes à constatação de que os processos sócio-simbólicos da educação, da cultura e da formação social das subjetividades, na atualidade, passam a ser localizados a partir dos parâmetros mais amplos do novo "modelo formativo" que emerge das novas configurações da reprodutibilidade do capital em escala ampliada, fortemente impulsionado pelo avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Estamos, pois, diante de uma nova configuração da sociedade capitalista, a qual se convencionou denominar de sociedade do conhecimento.

Segundo Chauí, nesta nova configuração, a universidade pública passou a ser tomada sob a perspectiva operacional, fruto do desejo de torna-la contemporânea do século XXI. Para a referida autora,

Desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo, são sinais duas idéias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas. A primeira idéia é a de sociedade do conhecimento; a segunda, uma nova concepção da educação permanente ou continuada (p. 8).

Sobre a sociedade do conhecimento, Chauí (2003) esclarece que, entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente.

Chauí destaca como uma das características mais marcantes da cultura contemporânea a compressão espaço-temporal que produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para a autora

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (p. 9).

Quanto à idéia de educação permanente e continuada, Chauí (Op. cit.) pondera sobre a necessidade de apreendê-la de forma crítica e reflexiva, pois considera que esta é uma investida do mundo globalizado e em transformação constante, o qual difunde a idéia de que a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. A educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos



escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e se torna educação durante toda a vida. Assim, considera que não se pode chamar isso de educação permanente, haja vista tratar-se de uma confusão entre educação e "reciclagem", exigida pelas condições do mercado de trabalho. A autora considera que tal abordagem

[...] trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adiestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim, que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (p. 11).

A análise exposta acima é de grande valia para compreendermos os rumos que tem sido dado a pedagogia e ao curso de formação de pedagogos a partir das reformas realizadas na educação brasileira nos anos noventa e de como esses rumos se coadunam perfeitamente com as novas demandas da sociedade do conhecimento que vem transformando, para usar uma expressão da própria Chauí, a universidade numa "organização operacional" e o curso de pedagogia em treinamento instrumental.

A nova LDB de 1996, ao introduzir no artigo 62 a figura dos institutos superiores de educação, para responder, juntamente com as universidades pela formação dos professores para atuar na educação básica; bem como o artigo 63 que, em seu inciso I, institui o curso normal superior para formar docentes para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e por fim o artigo 64 que, ao fixar duas

instâncias alternativas à formação de profissionais de educação (para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia, ou então os cursos de pós graduação, nos conduz a admitir que tal perspectiva se submete servilmente a lógica do mercado capitalista na qual a docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho exigente e mutável que em pouco tempo torna os profissionais obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão de conhecimentos entre pesquisadores e treino para os outros profissionais que se ocupam das práticas de gestão na escola. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, op. cit.).

Ora, sabemos que tais institutos são instalados a custo baixo, sem necessidade de pesquisa, nem de doutores e titulados em seu corpo docente, um campo aberto à expectativa de cursos de baixo custo e grande lucro às faculdades particulares, bem como um caminho aberto legalmente para abolir a pedagogia como campo sistemático de reflexão epistemológica da educação na formação dos professores, restando que esta formação se realize de forma técnica, bem aligeirada, pois apenas deverá se preocupar apenas em treinar habilidades, adestrar comportamentos e fazeres, e a questão da formação docente estará resolvida.

A reversão desta lógica, depende, para falar com Chauí, que levemos a sério a idéia de formação, o que para ela significa,

[...] como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (p. 13).



Nessa caso, devemos nos posicionarmos contra uma formação de docentes que se pautar nos pressupostos de uma racionalidade técnica, esvaziando a necessidade da pedagogia e da pesquisa enquanto elementos indispensáveis a uma formação aprofundada que toma como base os estudos pedagógicos e a articulação fundamental que dá contornos ao tratamento da questão teoria e prática, pelo realce que se fará na epistemologia da práxis, como elemento fundamental na construção de saberes da prática, num processo contínuo de auto-formação docente.

A subsunção da Pedagogia à docência a ser realizada fora das Faculdades e Centros de Educação é um reducionismo estreito e um desconhecimento da enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o suporte de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização. Quanto a esta complexidade da tarefa docente, estudos realizados no Brasil por Terrien (2005), Market (2004), Plantamura (2003), entre outros, bem como na literatura internacional por estudiosos como, por exemplo, Tardiff (2002) e Sacristan (1999), tem sido de grande valia para revelar a complexidade de fatores e atributos que são mobilizados quando o professor atua em sala de aula, requerendo assim um grande esforço investigativo da epistemologia da prática pedagógica.

A formação de professores entendida como práxis que, não se coaduna com uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente, a que reduz a proposta da subsunção da pedagogia à docência. A prática docente como práxis, não pode ser considerada como uma tarefa simples, que pode ser construída com poucos recursos formadores.

### **A Formação do Pedagogo: Entre a Razão Instrumental e a Razão Crítica**

Da análise feita anteriormente, emerge a necessidade de estabelecer que a disputa pelo sentido da pedagogia também deverá se sustentar através da defesa de uma racionalidade crítica.

A racionalidade instrumental da pedagogia se torna mais acentuada quando em sua prática somente se preocu-

pam em buscar resultados úteis e imediatos para as questões práticas postas pelo cotidiano escolar, embora estas questões sejam importantes na pedagogia, porém se tratadas de maneira isolada de suas determinações mais gerais, sempre na busca de suas soluções imediatas, cai-se num pragmatismo sem fim. A razão crítica, se evidencia quando a pedagogia se preocupa com a reflexão sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos que perpassam as relações e lutas sociais. Essa razão crítica deve perpassar toda a prática pedagógica, inclusive no questionamento e re-significação dos interesses que subjazem a sua instrumentalidade.

Neste embate, recuperar os temas essenciais da pedagogia é de suma importância para imprimir-lhe a cientificidade necessária que lhe assegura a sua afirmação sob uma razão crítica. Se a pedagogia tem um objeto específico que lhe corresponde e que não é outro senão a educação tomada em sua gênese ontológica, a educação é, pois, a matéria da pedagogia. Deste entendimento decorre reconhecermos também autonomia da pedagogia enquanto ciência da educação, sem desconsiderar seu caráter multidisciplinar através do qual, busca contribuição nas outras ciências para dar conta da totalidade dos fenômenos sobre os quais se debruça.

A autonomia da pedagogia se afirma sobre dois critérios: um material e outro formal. O primeiro se refere ao objeto pedagógico; o segundo, à possibilidade de um enfoque adequado a este objeto.

Sobre a convivência destes dois critérios no campo pedagógico, Luz (2005), estabelece, apoiado em Bachelard, a distinção entre imaginação formal e imaginação material. Para este autor, a imaginação formal, à diferença da imaginação material, é contemplativa: exercita-se como imagem da realidade ao aprendê-la determinando seus níveis de grandeza, hierarquizando-os e estabelecendo relações entre eles. Sua forma mais requintada presta-se à construção de uma ciência rigorosa, obediente aos cânones de uma lógica formal. A imaginação material, ao contrário, não é contemplativa, está em exercício por uma causa material: é ela que move a mão operante, adaptando-a à natureza do material ao qual se aplica, liberando-o e empenhando-o na realização de uma obra.

É interessante notar que ambos os critérios são de grande importância para a pedagogia em sua vocação for-



mativa, porém, o que se tem assistido no campo formativo brasileiro é uma centralidade da razão instrumental em detrimento da razão crítica. Dada esta centralidade, frequentemente é negado o estatuto de ciência da pedagogia favorecendo a sua compreensão como tecnologia. As pessoas que trabalham em educação são concebidas como técnicos que aplicam com maior ou menor eficiência tecnologias pedagógicas concebidas por técnicos/especialistas/pesquisadores de outras áreas. A pedagogia é concebida meramente como uma ciência aplicada.

Tal abordagem dirigida à pedagogia e aos pedagogos, pode relacionar-se ao fato de que historicamente a Pedagogia vem sendo teorizada por diferentes óticas científicas, que lhe conferiram simultaneamente uma multiplicidade de abordagens conceituais de diferentes contornos e configurações acerca de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação.

Conseqüentemente, a pedagogia foi relegada a um lugar de pouca importância e os pedagogos reduzidos a um papel insignificante no âmbito escolar, cedendo lugar

[...] aos tecnólogos da prática, que foram, aos poucos, reduzindo, a educação em mera instrução; a formação docente em treinamento de habilidades; os professores em ensinadores (FRANCO, 2005).

A pedagogia, neste sentido passou a ser encarada dentro de uma racionalidade em que seu papel passa a ser apenas o de operacionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. Os fins e os valores educativos passaram a ser negligenciados, fazendo a pedagogia distanciar-se de seus ideais político-transformadores sendo subsumida à docência e assim, como enfatiza Libâneo (2002, p. 126), a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor, e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa.

Tal abordagem, portanto desconsidera dimensões fundamentais que afastam a pedagogia da reflexão epistemológica do campo da educação ao não conceber os profissionais da educação como sujeitos críticos, que instrumentados por diferentes procedimentos reflexivos, se comprometem , com maior ou menor êxito, com práticas

educativas concebidas por uma perspectiva política, na busca de mais humanidade aos homens. Não concebe, portanto a pedagogia como práxis política.

Sabe-se que a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico tem contribuído para mantê-la no papel que hoje, ainda infelizmente cumpre: qual seja, o de solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. O não diálogo científico entre teorias e práticas reifica, congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer) e isto ocorre quer pela falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não fermentação da dialética na construção da realidade educativa (FRANCO, 2005).

Neste ponto, vários são os estudos e análises – Libâneo (2004), Pimenta (2002), Franco (2002), só para citar alguns – que tem se dado conta de quanto está sendo difícil ao mundo educacional, concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que faltam teorias pedagógicas consistentes, que possam dar suporte às transformações pretendidas. Portanto, tentar buscar reinterpretções de conceitos basilares, ampliando o espaço científico da pedagogia é mais que questão acadêmica, é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentará a possibilidade e esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão magistério.

Essa situação, de acordo com Franco (2005), foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico no referente à construção do conhecimento pedagógico, o que foi descaracterizando seu status de ciência da educação, reforçando a idéia da sua não necessidade, enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa.

Por outro lado, como reforça Pimenta, (2002), a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico.



Na contramão dessa corrente, estudos que vem sendo realizados no Brasil por estudiosos como Saviani, entre outros, muito tem contribuído para o esclarecimento da gênese ontológica da educação e do lugar e da importância que a pedagogia ocupa nas práticas sociais de educação.

### **Concluindo: em Defesa da Pedagogia e dos Pedagogos**

Com base no que expusemos anteriormente, é epistemologicamente coerente afirmamos a pedagogia como a base da identidade docente nos cursos de formação de professores, e não ao contrário, que a docência seja à base da formação do pedagogo.

Não significa que ao assumirmos esta posição estejamos reduzindo a docência a um lugar de pouca importância. É inegável que o trabalho docente possui em relação aos demais trabalhos pedagógicos uma tradição maior do que a da própria escola e nenhum dos outros trabalhos pode supera-lo em importância, muito pelo contrário, acreditamos que esta é uma das funções mais complexas no campo da educação, e que, por isto mesmo, carece de um complexo suporte teórico e metodológico do campo da ciência da educação para realizar-se. A posição que assumimos se dá em defesa do fortalecimento da pedagogia como ciência que fundamenta a prática docente e de uma formação integrada do pedagogo.

Significa, concordando com a proposta do FORUMDIR de diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, admitir que o atual Projeto proposto pelo CNE, consagra uma indesejável separação entre docentes e especialistas que se ocupariam da gestão educacional. Esta separação é indicadora de uma visão ultrapassada entre o fazer e o pensar a docência e a escola, contraditada na própria LDB/96, como evidenciado no seu Título VI que trata dos "Profissionais da Educação" e que o Curso de Pedagogia passou a ter sua existência ameaçada enquanto espaço basilar da formação acadêmico-científica, teórico-investigativa do campo educacional e do trabalho pedagógico.

Assumindo a defesa de uma formação do pedagogo integrada, nos sentimos contemplados com a defesa que faz o FORUMDIR de que a Pedagogia se aplica ao campo teórico-

investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim, o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Nesse sentido, constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo, suportadas na teoria e na pesquisa do campo da pedagogia e da educação:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional).
- b) Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação

Pensamos que esta proposta é mais coerente com a pluralidade de abordagens do fenômeno educativo, à medida que a educação é objeto de várias ciências que o abordam a partir de seu enfoque específico. O estudo da educação tem um caráter de multireferencialidade, ao mesmo tempo em que abarca não apenas modalidades educativas escolares como também extra-escolares como os movimentos sociais, a educação ambiental, educação comunitária, educação de grupos sociais marginalizados e de minorias sociais e que requer não só profissionais docentes, como pedagogos, pesquisadores entre outros que atuam em diversas ocupações das modalidades escolares e extra-escolares.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Documenta, Brasília, n. 423, dez. 1996.



- CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira da Educação*, ANPED, Set.dez 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia* [online]. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>> Acesso em: 25maio2005.
- KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, CEDES, 1999. p. 163-183.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004
- \_\_\_\_\_. *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- LUZ, Adir da. *Autoformação: o compromisso da filosofia da educação com a prática pedagógica*. [online] Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>> Acesso em: 27abr2005.
- FORUMDIR – *Proposta de “Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”* – encaminhada ao CNE. 2004.
- MACÁRIO, Epitácio. *Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho*. In: \_\_\_\_\_. *Trabalho e Crítica*. Anuário do GT trabalho e educação/ ANPED. Florianópolis: UFCS/NUP/CED: Cidade Futura, n. 3, 2002.
- MACIEL, Maria José Camelo. *O Modelo das competências e o perfil profissional dos trabalhadores do terciário de fortaleza: entre as representações teóricas e a realidade*. 2002. Dissertação (Mestrado Acadêmico em política Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza.
- MARKERT, W. *Trabalho, comunicação e competência*. Campinas: Autores Associados, Campinas 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez. 1997.
- PLANTAMURA, Vitangelo. *Presença histórica, competências e inovações em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

- ROGGERO, Rosemary. Breve reflexão sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.26, n.2, maio/ago. 2000.
- SACRISTAN, J. Gimeno. O Que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 17-69. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. e LOIOLA, F.A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber da experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: EPENN, 16, 2003.
- TERRIEN, MAMEDE e LOIOLA. *Autonomia e gestão ética da matéria do trabalho docente*. Anais. Congresso de Pedagogia 2005. Havana, Cuba. (CD-Rom).
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O Fim do mundo como concebemos: ciência social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.



# IMPLICAÇÕES DO USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET UTILIZADAS COMO FERRAMENTAS NO ENSINO DE QUÍMICA

NILSON FONSECA MIRANDA

## Introdução

O professor, como integrante da sociedade e formador de opinião, deve estar atento às inovações tecnológicas e seu incremento no ambiente escolar, visto que essa nova modalidade de ensino, a qual utiliza as novas tecnologias para obter informações e conhecimento tem crescido substancialmente no Brasil e no mundo. Diante desse fato/fenômeno<sup>1</sup>, se faz necessário conhecer essa realidade disponibilizada na educação para não se cometer o equívoco de simplesmente rejeitá-la ou absorvê-la acriticamente como apenas mais um produto tecnológico implementado na escola.

Como sabemos, a inovação educacional que tem as novas tecnologias como instrumento metodológico norteador da prática educativa, cuja realidade já faz parte da prática cotidiana de alguns centros universitários do mundo, (e. g. Canadá; França; Inglaterra; Espanha; USA), vem se acentuando gradativa e sistematicamente também na cotidianidade<sup>2</sup> das instituições escolares brasileira e da vida privada de cada cidadão.

Esse crescimento ocorre em função de diversos fatores, quais sejam: pela imposição mercadológica; pela importância no fazer pedagógico e na construção do conhecimento, seja por outras motivações e interesses alheios aos processos educativos, mas o que há de concreto é o *crescendum* dessas ferramentas implementadas no ato de ensinar e aprender, em que os sujeitos em seus espaços educativos passam a se apropriarem das novas linguagens e dos inúmeros recursos audiovisuais disponíveis.

<sup>1</sup> É compreendido nesse trabalho como movimento explicativo de um estado de coisa que representa a essência de um acontecimento extraordinário.

<sup>2</sup> Fundamentado em Heller (1992), que trata essa questão, em linha gerais, como atividades práticas rotineiras desprovidas de reflexões críticas e um planejamento pensado, mais elaborado.

## Construção de um Novo Conhecimento: Diacrônico Versus Sincrônico

A utilização da ferramenta tecnológica no ambiente escolar precisa caminhar pelo viés democrático e libertador, transcendendo o espaço territorial das instituições escolares na medida em que o uso dessa tecnologia potencializa o sujeito a buscar informações e conhecimentos em outros espaços territoriais, em tempo real, e, assim, coletivamente, possibilitar a construção de um novo conhecimento.

Esse fato/fenômeno se sedimenta no dizer de Vieira (1997, p.5), para ele:

A Internet e outras redes de comunicação têm se constituído como importantes meios de divulgação acadêmica e científica, através dos quais alunos e professores podem se informar e se atualizar em relação a qualquer área da química. Pela rede é possível, também, a troca de informações sobre projetos interdisciplinares, desenvolvidos em conjunto com vários pesquisadores, alunos e professores de diferentes países, como é o caso da Escola do Futuro em São Paulo. Os programas de simulação e de bases de dados permitem uma grande interatividade entre usuário-conhecimento, o que possibilita uma aprendizagem significativa dos conteúdos químicos. Da mesma forma, com os programas chamados sistemas especialistas e realidade virtual, pode ser possível estabelecer uma nova forma de relacionamento aluno-conhecimento químico, superior à atingível através do meio impresso normal ou através da aula expositiva tradicional.

Nesse novo ambiente, em que o espaço educativo consubstanciado de novas linguagens, mediadas por recursos tecnológicos que potencializam um novo ensinar e aprender, por exemplo, a utilização de videoconferência, teleconferência, software educativo, e-learning, colocam a instituição escolar e os professores numa dimensão de perplexidade, ameaçados pelo medo do desconhecido, talvez provocado pelo descompasso temporal existente entre o tempo presente do mundo tecnológico e o tempo cronológico dos professores (e. g. diacrônico), cuja escassez ou ausência absoluta do seu entranhamento, vivência e maturação com a máquina<sup>3</sup>, tem dificultado acessibilidade

<sup>3</sup> Aqui representando todo o arsenal tecnológico explicitado nesse texto.



de, aceitação e uso dessas tecnologias na construção do saber<sup>4</sup> nas diversas áreas do conhecimento, em especial, na Química, objeto dessa reflexão. Essa vertente explicativa da discrepância temporal não é excludente, pois deverão coexistir outras dimensões que explicitam, com propriedade, essa repulsão de parcela significativa de professores concernente ao "uso da máquina". Na compreensão de Vieira (1997), os alunos do tempo presente se sentem bem mais à vontade com essa realidade tecnológica disponibilizada no espaço escolar (e. g. sincrônico). Caminhando, ainda, na lógica da discrepância temporal nos faz perceber maior proximidade entre o tempo da máquina e o tempo cronológico do aluno, talvez por isso, maior entranhamento, vivência, acessibilidade e uso.

Assim sendo, torna-se imperioso construir estratégias didático-metodológicas para fazer com que haja aproximação temporal entre o tempo do professor, o tempo do aluno e o tempo da máquina, sob pena de inviabilizar o circuito pedagógico de ensino e aprendizagem que se aponta para o tempo cronológico presente e o tempo que está por vir.

A respeito da recusa parcial ou integral de parcela dos professores quanto ao domínio e uso do computador na escola no processo de ensino e aprendizagem, resultados de estudos realizados por Sampaio & Leite (1999) sugerem que:

As novas tecnologias ainda provocam temor entre os professores. Eles têm receio de serem substituídos pela máquina; tem receio da possibilidade de deshumanização do processo educacional; tem receio de que as tecnologias sejam encaradas como um fim em si mesmas, como panacéia para os problemas da educação, e que os professores estabeleçam com elas uma relação de fascínio e deslumbramento, ao invés de um domínio que lhes proporcione autonomia.

As autoras acrescentam, ainda, que essas idéias podem se constituir em mitos, que encontram fundamento na maneira como a tecnologia foi introduzida inicialmente na educação.

---

<sup>4</sup> Aqui compreendido como construção do conhecimento produzido em ambientes de aprendizagens.

## Esgotamento do Modus Pedagógico Tradicional no Ensino de Química

Numa sociedade, cujas relações são fortemente influenciadas pela comunicação, a escola não pode prescindir da apropriação de todos os recursos disponíveis que tenham potencialidade para contribuir eficazmente com a formação de cidadãos críticos e capazes de lidar com o bombardeio de informações a que estão sujeitos constantemente em sua cotidianidade. Tendo essa preocupação como ponto de partida, as novas tecnologias, sendo bem digeridas, são bem vindas ao processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, a desinformação e o desinteresse de parcela significativa de sujeitos partícipes do processo de ensino/aprendizagem, professor e aluno, acerca desta matéria têm motivado pesquisadores a se inclinarem nessa temática para compreender o por quê da recusa parcial ou integral, desses sujeitos referidos, quanto ao domínio e uso das novas tecnologias no ambiente escolar, sobretudo, o computador e a *internet*.

A tendência que se aponta no presente e para o futuro próximo é o esvaziamento de metodologias tradicionais, cuja receptividade vai se exaurindo, pois não há mais espaço para o ensino *in verbatim*, a tradicional *decoreba* de conteúdos, bem como, para conceitos descontextualizados da realidade dos sujeitos que compõem a escola.

O papel do computador nesse novo *modus* pedagógico é de provocar mudanças no processo de ensino/aprendizagem, ao invés de "automatizar o ensino". Os avanços tecnológicos e a ampliação de possibilidades pedagógicas que os novos computadores e os diferentes *softwares* disponíveis oferecem demandam uma nova abordagem para as diversas áreas do conhecimento.

Um aspecto fundamental a ser considerado é de que a escola não mais detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. A escola, por sua vez, precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, em que o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação (LIBÂNEO, 2001).



Para Silveira,

A educação que cultiva a idéia do saber consolidado deve ser substituída pela que ensina e prepara a pessoa para o aprendizado permanente. A escola é apenas um pólo de orientação diante do dilúvio de informações geradas e constantemente alimentadas pela rede mundial de computadores. A política educacional deve ser formulada para absorver e utilizar as tecnologias intelectuais que amplificaram a inteligência humana e suas funções cognitivas. A memória foi ampliada pelo banco de dados, pelos documentos em hipermídia e pelos arquivos digitais (2001, p.28).

Na concepção de Vieira,

O computador trouxe, sem nenhuma dúvida, importantes avanços tecnológicos. Sua disseminação nas três últimas décadas marcou, de maneira irreversível, a história da humanidade. Logo, a despeito de toda a resistência e dificuldade, não há como a educação e a escola se manterem alheias (1997, p.2).

A síntese das mudanças impelidas pelas novas tecnologias pode ser entendida como uma forma diferente de interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Neste novo ambiente de múltiplas possibilidades de interação, o importante não é saber mais, e sim, estar pronto para aprender e buscar informações e, principalmente, aprender a estar continuamente aprendendo.

É óbvio que o computador, por si só, não resolve os problemas da baixa qualidade do ensino, nem tampouco substitui o professor, a não ser que este se resuma a um mero instrutor de comandos; entretanto, pode, ser usado para apresentar conteúdos considerados mais difíceis, de uma maneira dinâmica que motive alunos e professores, nas atividades normais de sala de aula e de laboratório. Também, não o consideramos um simples instrumento de ensino, até porque ele não tem essa finalidade, e sim, como um recurso pedagógico alternativo ao qual o professor pode lançar mão, para, aproveitando suas potencialidades, trabalhar no sentido de promover uma aprendizagem significativa.

### **Necessidade de Estabelecimento de Critérios Diante do Desconhecido**

Torna-se imperioso conjecturar e estabelecer critérios cuidadosos no implemento dessas tecnologias no es-

paço escolar, como nos alerta Cysneiros (2004) quando afirma que:

Centrar a aprendizagem nos aspectos apenas possibilitados pelas novas tecnologias da informação pode ser alienante, bem como nos relatos dos viciados em computadores. De modo oposto, apenas conhecer certos objetos do mundo sem a mediação das tecnologias disseminadas na sociedade, também pode resultar em outro tipo de alienação.

O ensino mediado pelo computador e pela *internet* não pode utilizar a mesma metodologia presencial do *modus* tradicional, nem tampouco se apoiar totalmente na vasta metodologia à distância já existente nas escolas especializadas. Pede uma outra sintaxe/semântica pedagógica, que não significa apenas transportar textos para o formato digital, isto é, não basta simplesmente transformar o livro convencional no programa *word*.

Estamos vivenciando, um momento histórico/temporal desconcertante, confuso, instável, na medida em que nosso referencial teórico não consegue ainda explicar ou oferecer argumentos convincentes para o que precisamos entender. Diante disso, uma pergunta, em nível de reflexão teórica, nos inquieta: que futuro nos aguarda? O medo, a incerteza e a instabilidade são algumas das conjecturas para o momento presente.

A despeito dessa reflexão Schaff (1995, p.15-16), compreende que:

Todas as pessoas pensantes do mundo percebem que nos encontramos diante de uma mudança profunda, que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da vida social. O renascimento da fé religiosa nas suas mais diferentes formas que, eu, diria, se assemelha a uma fuga da incerteza e do medo para o conforto da religião, e tudo isso em um momento em que seria possível supor, o turbulento avanço da ciência deveria colocar a religião cada vez mais no ostracismo.

Segundo a compreensão de Sanches (2004, p.4)

Os educadores cedem a uma falácia: a de que o computador, por si só, traz enormes benefícios educacio-



nais. A idéia de que o computador deve facilitar a educação está intimamente ligada à generalização do fato de que ele entrou em nossas vidas para facilitar", ou seja, as facilidades de um banco 24 horas, eletrodomésticos automatizados etc, não se transferem automaticamente para a educação, pelo menos no que se refere à didática e à avaliação do que faz o aluno. A análise dos diferentes usos do computador na educação levou à conclusão de que os usos que são mais semelhantes às práticas pedagógicas tradicionais são os menos efetivos para promover a compreensão do que o aprendiz faz.

Portanto, para o professor é necessária uma remodelagem em sua pedagogia de ensino, na sua didática de avaliação para que ele possa adaptar-se com maior efetividade ao contato mediado por esse tipo de tecnologia.

### **Tecnologias Disponíveis e o Processo de Ensino e Aprendizagem de Química**

Estamos vivenciando um momento estimulante e desafiador caracterizado pela necessidade de mudança constante, em todas as áreas do conhecimento, em particular na educação.

Na química, a realidade presente, expressa em vários *sites* e *software* especializados, tais como: QMCWeb; Carbonarium; NAEQ (Núcleo de Apoio ao Ensino de Química), dentre outros, têm contribuído significativamente para a mudança no ensino de Química pautado em alguns pontos fundamentais: na dinamicidade; interatividade; possibilidade de aprofundamento teórico; redução de custos laboratoriais com substâncias reagentes; simulações virtuais que numa situação real e concreta de laboratório não seria possível executar, por exemplo: experimentos de reações nucleares; visita a plataformas de petróleo em águas profundas; análise de substâncias químicas emergidas de erupções vulcânicas; dentre outros. Desse modo, os textos interativos tem como intento possibilitar a resignificação de conceitos da Química, bem como, a forma de ensinar e aprender<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Fundamentado no texto contido no *site* ([www.uces.br/ccet/defg/naeg/textos](http://www.uces.br/ccet/defg/naeg/textos)), acessado em 13/11/2004.

Para Gutz (2004, p.01),

A omnipresença dos microcomputadores, interligados universalmente em redes, pode, muito bem, constituir o ícone da humanidade na transição do milênio. Ao grande público é alardeado que esta revolução tecnológica se deve aos avanços da eletrônica, da informática e das telecomunicações, sendo omitido que seu quarto sustentáculo é a avançada tecnologia química utilizada para produção, a custos ínfimos, dos componentes eletrônicos e mecânicos requeridos (todos os materiais condutores, semicondutores, isolantes e estruturais, circuitos integrados com milhões de transistores, CD's, fibras ópticas e visores coloridos de cristal líquido, para mencionar uns poucos).

Contudo, há uma compreensão patentada em nível teórico que nos aponta indicativo de que além desta abundância extraordinária de informação disponibilizada na rede, a *internet* veio generalizar uma substancial alteração qualitativa na busca do conhecimento, cuja essência coloca em relevo três pontos fundamentais para o tempo presente: acessibilidade, dinamicidade e interatividade.

Na compreensão de Souza (2004), por exemplo,

A Química é uma das grandes beneficiárias desses avanços tecnológicos, visto que moléculas sendo essencialmente estruturas tridimensionais, torna-se mais fácil a visualização e compreensão destas, diferentemente das limitações dos suportes bidimensionais. Por exemplo, as soluções como as projeções de Fischer ou as projeções de Haworth, são insuficientes quando se trata de estruturas com a complexidade das proteínas ou reações estereoseletivas. A Internet permite transferir estruturas moleculares em termos das suas coordenadas espaciais de forma a que, com um programa visualizador, possam ser rodadas e observadas a partir de um qualquer ângulo. Ou diretamente utilizadas para iniciar uma sessão de modelação molecular, ou para utilização numa base de dados.

O processo de ensino/aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento sempre esteve atrelado às tecnologias disponíveis. Nesse tempo presente, aprendemos, também, pela televisão e pela *internet*, a adquirir conhecimento. Esta última é talvez a mais poderosa dessas tecnologias. Confe-



re ao estudante grande autonomia na decisão do que, quanto e quando estudar. Este fato/fenômeno torna-se consoante às atuais diretrizes da política educacional brasileira, qual seja a de formar estudantes autônomos, diferenciados e criativos. Diante disso, uma questão se impõe, a *internet* substituirá a sala de aula? Não, de maneira nenhuma, penso que essa ferramenta é excelente auxiliar do professor. A *internet* pode ir a lugares onde a sala de aula não consegue chegar. Do quarto do aluno ao mais inóspito deserto da superfície terrestre ele pode ter acesso ao conhecimento (MINATTI, 2004).

Diante desse fato reflexivo, declinamos a idéia de que a *internet* nunca, jamais, irá substituir o professor em sala de aula ou no laboratório. Não é este o objetivo da rede. A *internet* é uma ferramenta adicional que pode ser usada pelo educador para complementar o seu trabalho no processo educativo, de construção do conhecimento na era digital.

Para Lévy,

A informação digitalizada pode ser processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa. Nenhum outro processo, a não ser o processamento digital, reúne, ao mesmo tempo, essas qualidades (1999, p.52).

Já é uma constatação genérica: o estudante de hoje encontra-se desestimulado para o estudo. Seria isto o reflexo de uma geração em descompasso temporal com o atual sistema de ensino, em que não representaria mais os anseios do jovem nessa temporalidade presente?

Na compreensão de Souza,

Embora estejamos vivendo na era da comunicação, onde a distância não é mais uma barreira para o conhecimento, o nosso método didático é o mesmo do que foi o de nossos mestres. Usamos, ainda, os mesmos livros. O jovem, então, não vê no estudo uma relação com o mundo que vive: moderno, interativo e dinâmico. Cabe-nós, na qualidade de educadores, resgatar o interesse de nossos alunos. A *internet* nos dá esta oportunidade, pois acaba permitindo a adequação do conteúdo didático à realidade do aluno que busca coadunar prazer, dinâmica e, sobretudo, interatividade (2004).

Nesse sentido, já existem várias iniciativas metodológicas e tendências pedagógicas que traz, essencialmente, como substrato básico, o computador e a *internet* utilizadas como ferramentas pedagógicas incrementadas no processo de ensino/aprendizagem. Na Química, por exemplo, temos: QMCWeb – Revista Eletrônica de Química; NAEQ – Núcleo de Apoio ao Ensino de Química (Textos Interativos); *Molecularium* – Simulações em Física e Química; *Chemkeys* – Instituto de Química da Unicamp; Química Geral Virtual – UFSC. Além disso, outras iniciativas vem sendo implementadas sistematicamente nas instituições de ensino do País. Para ilustrar com exemplo, o governo federal, através do MEC/SEED/SEMTEC<sup>6</sup>, em parceria com algumas universidades públicas brasileira, está viabilizando a construção do projeto *fábrica virtual* que faz parte de um projeto maior denominado RIVED (*Red Internacional Virtual de Educación*). Essa iniciativa objetiva a criação de material didático digital com intuito de otimizar o processo de ensino das Ciências da Natureza e da Matemática no Ensino Médio presencial. Essa realidade tende a se popularizar, tornando-a mais acessível à todas as camadas sociais.

Não obstante, Gutz (2004) faz uma reflexão, a qual nos coloca diante de questões que nos desafiam a encontrar soluções. Para Gutz,

Aulas em laboratórios continuarão imprescindíveis ao ensino médio de qualidade e ao ensino superior em química e outras ciências experimentais. Neste caso, estará o papel da Internet limitado às sessões de simulação prévia de experimentos, transferência de dados reais coletados, ampla consulta à literatura, teleconferências do grupo com discussão dos experimentos e geração de relatórios repassados ao professor pela rede? E se chegarmos, no futuro, à realidade virtual plena, acabaremos com os experimentos envolvendo riscos e elevado custo [...]?

Incito aqui os pesquisadores, docentes e estudantes brasileiros a se envolverem nesta importante e polêmica discussão, visando identificar alternativas para reduzir atra-

<sup>6</sup> MEC – Ministério de Educação e Cultura; SEED – Secretaria de Educação a Distância; SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico.



so científico, técnico e cultural a que está relegada à maioria da nossa população.

As novas tecnologias permitem uma comunicação interativa e multimidiático que leva os jovens a se relacionarem de modo mais flexível com o conhecimento. Essa articulação de comunicação e conhecimento levou alguns a adotarem conceitos como *sociedade da informação e sociedade do conhecimento*. Isso coloca as novas tecnologias em um novo patamar no interior das instituições educativas (TEDESCO, 2004).

A *internet* e o computador aqui concebidos como ferramentas extremamente úteis a esse momento/histórico em debate, tem sido tratada nesse espaço/tempo presente como portadora de um papel fundamental no engendramento da revolução tecnológica e sua aplicação em ambientes de construção de aprendizagens. Na vertente educacional, parte significativa dos educadores tem manifestado resistência quanto ao seu incremento no ato de ensinar em sala de aula. Porém, concebemos, em tese, que o entranhamento dessas tecnologias no ambiente escolar tem a potencialidade necessária para implementar a transformação do *modus* como os professores ensinam, e, assim, impelir possibilidades de mudanças e/ou ajustes no *modus* ou no procedimento, como os alunos aprendem.

Dentro desse arcabouço pedagógico, consubstanciado de um novo olhar metodológico, a *internet*, contribui, essencialmente, para o alcance de quatro (4) objetivos facilitadores dessa nova aprendizagem, quais sejam: (1) uma interface de comunicação extra-classe entre aluno e professor; (2) aulas e hipertextos complementares ao material visto em sala ou laboratório; (3) suporte para disciplinas experimentais e (4) divulgação da química como ciência e da produção científica de cada instituição. Esta tecnologia sob orientação pedagógica adequada, potencializa viabilização de uma aprendizagem baseada num processo de construção de relações em que o aluno, como ser ativo e cooperativo, seja o responsável pela direção e significado de seu aprendizado, além de auxiliar na democratização do conhecimento.

Portanto, como qualquer empreendimento de aprendizagem, o sucesso depende da capacidade dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo que

se torna imperioso dominar o básico e depois, gradativamente, expandir o conhecimento, por meio de atividades práticas e/ou outra modalidade capaz de consolidar a construção desse conhecimento. Assim, para lidar com a era da *informação* dentro e fora da sala de aula, na acepção da temporalidade presente, a escola prescinde inexoravelmente de professores capazes de gerenciar o ensino, mediante essa tecnologia disponível, de modo que possa ajudá-los, nas diversas áreas e especialmente na Química, a transformar informações em conhecimento.

### Referências Bibliográficas

- CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu, MG, 24 a 28/09/2004.
- GUTZ, Ivano G.R. *Internet – panacéia para o ensino de química?* Disponível em: <<http://www.obq.ufc.br/opinial>> Acesso em: novembro/2004.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Edições 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época. v.67).
- SANCHEZ, Fábio. O e-learning no limite entre a pedagogia e o commodity. *Revista @prender virtual*. Disponível em: <[http://www.aprendervirtual.com/ver\\_noticia](http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia)> Acesso em: 13 nov. 2004.
- SCHAFF, Adam. *A Sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SOUSA, João Aires de. *Química na Internet*. Departamento de Química. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2825. Monte da Caparica. Portugal, 2004.



TEDESCO, Juan Carlos (Org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas?*. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Sérgio Lontra. *Contribuições e limitações da informática para a educação química*. Campinas: UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas, 1997.

NAEQ – Núcleo de Apoio ao Ensino de Química. *Sites recomendados*. Disponível em: <<http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/arquivo.html>; [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – Textos interativos. Disponível em: <<http://nautilus.fis.uc..pt> – *Molecularium* (simulações em física e química); [www.chemkeys.com](http://www.chemkeys.com) – Instituto de Química da Unicamp; <http://qmcufscbr/geral> – Química Geral Virtual – UFSC.

MINATTI, Édison (Coord.). *QMCWeb – Revista eletrônica em Química*. Florianópolis, UFSC, 2004. Disponível em: <<http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/arquivo.html>, acesso em: 13.nov.2004.

## INTERDISCIPLINARIDADE: TATEANDO DE OLHOS ABERTOS\*

PAULO MEIRELES BARGUIL

### Um Sono Profundo - Aspectos Filosóficos

*Já choramos muito  
Muitos se perderam no caminho  
Mesmo assim não custa inventar uma nova canção (que  
venha nos trazer)*

*Sol de primavera abre as janelas do meu peito  
A lição sabemos de cor  
Só nos resta aprender*

Beto Guedes & Ronaldo Bastos(b)

Na sua breve e fecunda história na Terra, o Homem se caracteriza pelo esforço de compreender o mundo: desde o que lhe é mais próximo até onde a sua imaginação lhe permite ir. No início desse empreendimento, a compreensão do universo formava um bloco só, não havendo a separação entre Filosofia, Ciência, Arte e Religião. O que teria provocado essa divisão?

Vislumbro, inicialmente, um fator básico: o aumento substancial de saberes, fruto da vocação ontológica do homem - conhecer, interpretar o seu ambiente - que tornou necessária (indispensável, até!) a constituição de grupos menores que congregassem os elementos mais parecidos entre si. Uma das conseqüências oriundas dessa contingência foi a formação de uma série de visões particulares, restritas de saberes. Na busca de ampliar ao máximo cada uma delas, o Homem esqueceu-se de que as diversas áreas não possuem, isoladamente, a capacidade de retorquir as indagações mais profundas elaboradas no seu cotidiano sobre a vida.

O caráter relacional entre as diversas partes e entre estas e o todo, entre os inúmeros particulares e entre estes e o geral, é, via de regra, ignorado, deslustrando as maravi-

---

\* Escrito no 2º semestre de 2000, após o ingresso no Doutorado em Educação (UFC).



lhosas descobertas, pois qual o valor dessas senão o de poder contribuir para formação de um mosaico multicolorido, favorecendo a crescente admiração, por parte do Homem, quanto às delícias do mundo?

O problema acentuou-se quando, por questões diversas, a Humanidade valorizou alguma forma de conhecimento em detrimento das outras, desenvolvendo, por conseguinte, verdadeira caça às demais, que deixaram de ser vistas como irmãs gêmeas, pois que filhas do mesmo parto, e passaram a ser vistas como inimigas, que precisavam ser eliminadas por ameaçarem a sua existência.

O desafio atual é, creio, vislumbrar caminhos que possibilitem maior harmonia entre aquelas manifestações culturais. Para tanto, é necessário que o Homem investigue a sua relação com a natureza, que é mais do que o seu lar: é o seu útero. Quanto mais o Homem se separa dela, mais ele pode se tornar consciente de si, um ser histórico, temporal (FONTANELLA, 1995, p. 15). Porém, ele precisa voltar, ininterruptamente, seu olhar (e seu amor) para a sua criadora, sob pena de desperdiçar a chance de aprofundar a sua capacidade de compreensão, pois somente quando ele se percebe separado da natureza, ele pode buscar a ligação, a relação, a integração com ela, a qual acontece, simultaneamente, em dois níveis: dentro e fora de si.

Até quando o Homem continuará a fracionar a sua existência em categorias estanques?

O homem se divide e divide tudo o mais. A formação da subjetividade é empurrada para o interior. E esta é a questão que nos preocupa: a visão dualista do homem; mais: a vivência da dualidade (FONTANELLA, 1995, p. 8).

Urge, pois, que se busquem novos fundamentos que propiciem uma Educação que valorize o aluno, os seus conhecimentos, a sua história, os seus sonhos, a sua avaliação sobre o seu desempenho no cotidiano, não mais como realidades separadas e quase sem nenhuma relação, mas como elementos de um todo.

Será, porém, que ainda é possível se falar em subjetividade ante as pressões sociais e econômicas que fazem com que as pessoas tenham um ritmo cada vez mais inten-

so, que as obrigam a agir de modo tão competitivo? Como deve ser compreendida a falta de espaço (e de tempo) para que o Homem viva sua dimensão artística, estética? Como deve ser interpretada a não-oportunidade de expressar as suas emoções? Que atalhos deve a Humanidade desbravar se quiser decifrar enigmas ainda obscuros?

Infelizmente, no mundo ocidental, assistimos a um excesso de valorização do conhecimento dito científico, caracterizado pelo domínio da razão, em detrimento das outras dimensões da pessoa. É um paradoxo terrível o fato de que a Ciência nas diversas áreas, como expressão do esforço da Humanidade de melhorar a sua vida, seja para a maioria dos alunos apartada do cotidiano deles, ensejando a lamentável cisão entre teoria e prática, escola e vida, razão e emoção.

Como é possível se assistir, coetaneamente, a dois grandes movimentos antagônicos no que se refere a elaboração e vivência do conhecimento? Acredito que a compreensão distinta do papel do erro pela Ciência – etapa natural de decurso do conhecimento – e pela escola – uma erva daninha, que precisa ser erradicada constantemente, por atrapalhar o sucesso das atividades – oferece uma boa pista para a forma diferenciada de como o cientista e o estudante encaram o ato de conhecer. Para o primeiro, a tarefa de conhecer é permeada de mistérios, ilusões, esperanças, explicações parciais (BACHELARD, 1985, p. 147ss); para o segundo, é uma obrigação que deve ser executada da forma mais perfeita possível, mesmo que desprovida de significado para si, sem espaços para equívocos, sob pena de ser ridiculizado pelo professor e alunos.

A compreensão do caráter histórico do conhecimento permite que o sujeito estabeleça com o saber uma relação menos tensa e angustiante, pois ele está cômico de que a sua missão é interminável: sempre haverá algo a ser descoberto, refeito e ampliado (BARGUIL, 2000), fazendo com que o foco da sua atenção se afaste do produto (que ele sabe nunca ser final) e se volte ao processo, permitindo-se desfrutar do privilégio que é aprender. Nesse sentido, a Educação deixa de ter um caráter meramente decorativo (no duplo sentido), passando a contribuir no processo investigativo e exploratório do universo.



Nova compreensão epistemológica estabelece, obrigatoriamente, ligações múltiplas com a realidade em que se insere, possibilitando (ou não) o estabelecimento de relações sociais pautadas em valores que respeitem a dignidade humana, denunciando todas as formas alienantes, inclusive, e principalmente, as realizadas no ambiente escolar.

A opção por uma Educação destinada a formar cidadãos comprometidos com a busca de maior justiça social clama por práticas mais vivas, na compreensão de que o distanciamento entre o mundo do aluno e as práticas escolares explica a apatia, o desânimo e a tristeza de aprender características das salas de aula, problemas que, aliás, não se apresentam como privilégio do Brasil.

O resgate da subjetividade e a valorização de uma visão integral do Homem são necessários para que possa ocorrer uma *aprendizagem significativa*:

[...] o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado. [...] Um conhecimento autodescoberto, essa verdade que foi pessoalmente apropriada e assimilada à experiência de um modo pessoal, não pode se comunicar diretamente a outra pessoa (ROGERS, 1991, p. 254).

O que pode ser feito para que alunos e professores proclamem, não somente com palavras, a beleza e o prazer de aprender (ALVES, 1994)? Para elaborar algumas pistas, delinear algumas possibilidades, no sentido de lobrigar opções, é que se faz necessária a discussão sobre o currículo, notadamente sobre a interdisciplinaridade.

O conhecido é finito, o desconhecido, infinito; intelectualmente permanecemos em uma ilha dentro de um oceano ilimitado de inexplicabilidade. Nosso objetivo em todas as gerações é reivindicar por um pouco mais de terra. (HUXLEY apud SAGAN, 1982, p. 3).

### **O Sonho de um Despertar - Aspectos Pedagógicos**

*Vamos precisar de todo mundo  
Um mais um é sempre mais que dois  
Pra melhor juntar as nossas forças é só repartir melhor o pão  
Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois*  
Beto Guedes & Ronaldo Bastos(a)

A partir da certeza de que “O acontecer é global e simultâneo. Ao passo que o verbal é sucessivo e linear[...]” (MARSHALL MCLUHAN apud GAIARSA, s/d, p. 13), pugna a necessidade de se buscar, com fé e amor, uma Educação que valorize não mais somente a inteligência lingüística e/ou a lógico-matemática, mas que, por compreender que o Homem é organismo extremamente complexo e misterioso, desenvolva também as demais inteligências – intrapessoal, interpessoal, musical, espacial, corporal-cinestésica e naturalística – afinal a aprendizagem acontece de modo mais consistente quando ela envolve as diversas maneiras como a pessoa apreende a realidade. A grande contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994) não é a descoberta de inteligências, com a ampliação das possíveis classificações das pessoas, mas exatamente a certeza de que o Homem não pode ser reduzido a um rótulo.

Segundo Kamii (1992), a meta educacional da Teoria de Piaget é o desenvolvimento da autonomia (moral e intelectual), em oposição à heteronomia. Defendo o argumento de que a autonomia dos autores pedagógicos seja um princípio da práxis educacional. O ensino centrado no educador precisa ser refeito, não somente com a utilização de computadores, que costuma ocasionar somente uma simples mudança da fonte do conhecer, daquele para esse, mas pela transformação das relações pedagógicas, onde o ensino busque desenvolver, cada vez mais, a competência dos educandos, permitindo-lhes assumir a responsabilidade pela sua vida.

Essas contribuições teóricas vão de encontro às formatações curriculares comumente desenvolvidas, as quais, conforme Henriques (2000), se baseiam em certos princípios que engessam (e empobrecem) as práticas docente e discente, sem depender do nível de ensino: i) homogeneidade; ii) unidimensionalidade; iii) normatividade; iv) seqüencialidade; v) previsibilidade; e vi) disciplinaridade.

A crise da Educação é multifatorial, sendo a questão curricular um aspecto que deve ser devidamente considerado. As propostas pedagógicas hão de, cada vez mais, valorizar a participação do aluno (de acordo com as suas possibilidades) em todas as etapas do processo, desde



a escolha dos conteúdos a serem estudados (que devem, sempre que possível, ter relação com a sua vida) até a forma como a avaliação se efetivará, objetivando responder àquela antiga (mas sempre atual!) indagação dos alunos sobre a importância de determinados conteúdos para a sua vida.

“Que critérios devo observar na escolha dos conteúdos relevantes para os meus alunos?” é uma pergunta que o professor deve constantemente se fazer quando da estruturação de um currículo. Diante, porém, do incremento da quantidade de saberes e da pressão exercida pela sociedade na qualificação de seus profissionais, será possível alguém afirmar que dentro de poucos anos tal conhecimento e não outro será imprescindível para o futuro profissional de seus alunos?

Uma solução constantemente buscada é a valorização dos saberes dos alunos, formulados a partir do seu complexo e desafiante cotidiano, procurando enriquecê-los com reflexões que lhes permitam elaborar os conhecimentos em níveis mais refinados. Um dos frutos dessa atitude pedagógica é possibilitar que o educando se perceba como responsável pela sua vida, pelo seu aprendizado, contribuindo substancialmente para a elaboração de um autoconceito e uma auto-estima positivos.

Nessa mesma direção, Paraíso (2000), partindo do princípio de que o currículo é um produtor de identidades, defende a importância do multiculturalismo, no sentido de respeitar os valores, crenças e costumes das minorias sociais. Por fim, a autora denuncia o caráter homogeneizador do currículo, por valorizar o homem, o heterossexual e o branco, em detrimento, respectivamente, da mulher, do homossexual e do negro.

Sem dúvida alguma, lidar com o diferente constitui grande desafio para todas as pessoas. Os conflitos sociais têm origens variadas, mas em muitos deles se percebe a presença da intolerância com o não-eu. Acredito e defendo a idéia de que a escola é um espaço privilegiado no aprendizado dessa importante lição, afinal, é a partir do outro que forjo, ininterruptamente, a minha identidade. Canen & Moreira (1999) defendem um currículo que se forja a partir das seguintes linhas gerais: i) a articulação da pluralidade cultural da sociedade à pluralidade de identidades presen-

tes na sala de aula; ii) o multiculturalismo não é mais uma disciplina, mas se explicita nos conteúdos selecionados, frutos da diversidade cultural; iii) o diálogo é fundamental para uma prática curricular que valoriza o diferente; e iv) os aspectos cognitivos não bastam: é necessário existir um envolvimento afetivo.

Outra resposta é o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, que buscam integrar as diversas áreas do conhecimento, por compreendê-lo como um todo. Sem dúvida, a interdisciplinaridade requer do profissional da Educação uma formação bem diferente da que lhe é oferecida, pois, mais do que extensa fundamentação teórica, é indispensável que ele tenha uma experiência interdisciplinar, que o contemple não apenas cognitivamente, mas também corporalmente, afinal a disciplina escolar deve ser sempre entendida nesse duplo aspecto.

Percebo, entretanto, que permanece o velho distanciamento entre Ciência, Arte, Filosofia e Religião. Via de regra, as propostas interdisciplinares estão circunscritas ao conhecimento (dito) científico, buscando maior integração entre as suas disciplinas - Matemática, Português, Física, História ..., ou seja, elas gestam-se nos domínios da Ciência, da razão, da lógica. Onde estão as emoções, os desejos, os movimentos?

O desafio posto é quebrar este domínio de um tipo de inteligência (a lógico-matemática ou a lingüística) sobre as demais, afinal, conforme Gardner (1994), as pessoas desenvolvem de forma particular as suas várias habilidades, as quais se constituem como linguagens que permitem (ou não) a comunicação com o mundo, ponte de todo conhecimento que o Homem constrói sobre si e o universo.

Ser Homem exige de cada indivíduo o equilíbrio (nunca alcançável!) das dimensões pessoal e social. Por um lado, essa é uma constante ameaça ao desenvolvimento daquela, por outro lado, não é possível que a primeira se constitua como tal sem a vida em sociedade (FREIRE, 1997, p. 64). Toda aprendizagem têm esse duplo aspecto. Ao reconhecer e vivenciar o caráter dialógico da vida, ele amplia a sua capacidade de exploração do universo.

A célebre afirmação de Rousseau – “O homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe” – além de revelar



apenas o caráter negativo da vida social, está fundamentada numa visão inatista do Homem, ao acreditar que ele nasce completo, sendo a vida social mais uma contingência do que uma necessidade, um imperativo para o desenvolvimento de cada indivíduo.

Piaget (1991) acentua que o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece mediante os esquemas, operações que se realizam na mente dele, com o objetivo de se adaptar e organizar o meio. Por compreender que o equilíbrio alcançado pelo sujeito nunca é permanente, pois sempre haverá algo que o perturbará, ele denomina esse processo de *equilibração sucessiva*, que acontece por meio de assimilação e acomodação.

É, ainda, extremamente importante para o presente estudo a noção de *egocentrismo*, entendida como a dificuldade do sujeito de situar-se no lugar do outro, perceber o mundo com olhos outros que não os seus, de até mesmo admitir que existem outras leituras possíveis... Essa dificuldade de descentrar não se limita ao universo infantil, como se poderia, inadvertidamente, pensar!

Do que adianta o sujeito possuir as estruturas mentais flexíveis, reversíveis, se ele percebe o diferente, o não-eu, como algo que ameaça a sua existência? Nesse sentido, Rogers (1991, p. 255) confessa:

Julgo que uma das melhores maneiras, mas das mais difíceis, para mim de aprender é abandonar minhas defesas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como é que a outra pessoa encara e sente a sua própria experiência. [...] uma outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência.

Tais contribuições são enriquecidas pela teoria de Vygotsky (1991, p. 99), que realça a importância do meio social no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores:

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Para ele, cada pessoa possui dois níveis de desenvolvimento mental: o real e o proximal – enquanto o primeiro

mostra as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando-o retrospectivamente, o segundo revela as funções que ainda não amadureceram, que estão em maturação, caracterizando-o prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 95/97). Numa metáfora, enquanto o primeiro é o fruto, a segunda é a flor do desenvolvimento mental:

Para uma abalizada análise da questão curricular, é necessário considerar os aspectos ideológicos, culturais e de poder que nela existem, buscando alcançar uma dinâmica correlação desses na elaboração teórica, fundamento e ponto de chegada das práticas educacionais, quer os professores e alunos admitam ou não. A complexidade do desafio revela o quão urgente se deve enfrentá-lo, sob pena de perpetuarem-se ritos cada vez mais estéreis e opacos para os atores sociais envolvidos (MOREIRA, 1999).

Felizmente, cresce no ambiente educacional a compreensão da necessidade de se valorizar as experiências, os valores e os conhecimentos trazidos pelos alunos, não tomando-as como verdades acabadas, mas como material básico (e indispensável) para novas elaborações, que não têm fim, haja vista o caráter transitório, parcial e inesgotável do conhecimento, bem como dos meios de produção, que se transformam de maneira cada vez mais rápida, em decorrência das mudanças tecnológicas.

Uma das características mais marcantes do Brasil é a diversidade cultural. Afinal somos repletos de negros, índios, brancos; pobres, ricos; evangélicos, católicos, espíritas e ateus; ... Diante dessa diversidade, é possível se pensar numa proposta curricular que contemple todo o País, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?

Na abertura dos PCNs, os seus autores assinalam que esses não devem ser vistos como um receituário, mas qual um guia, que fornece variadas informações, cabendo ao viajante escolher as que mais combinam com ele. A despeito do alerta empreendido, Lopes (1999) chama a atenção para o caráter homogeneizador daqueles documentos, os quais intentam mascarar as profundas diferenças, frutos de uma estrutura social injusta. Outra crítica formulada contra os PCNs concerne à relação desses com os princípios curriculares enunciados por Tyler (Ralph), há cerca de



meio século, que priorizava no processo educacional o momento avaliativo, no sentido de mensurar a aprendizagem ocorrida, desprezando (por que será?) o caráter processual e histórico que a caracteriza, bem como por não polemizar sobre os motivos da escolha dos conteúdos ministrados (CUNHA, 2000).

A Via-láctea contém cerca de 400 bilhões de estrelas de todos os tipos movendo-se com uma graciosidade complexa e ordenada. De todas elas, os habitantes da terra conhecem de perto ou de longe somente uma. Cada sistema estelar é uma ilha no espaço, resguardada de seus vizinhos por anos-luz. Posso imaginar criaturas penetrando nos primeiros clarões do conhecimento em mundos incontáveis, cada um assumindo em primeiro lugar seu insignificante planeta e um punhado de sóis desprezíveis como sendo tudo o que existe. Crescemos no isolamento; somente aos poucos nos ensinamos sobre o Cosmos. (SAGAN, 1982: p. 10).

### **O Despertar do Sonho - Possibilidades Educacionais**

*O viver é de improviso*

*Faz sua própria lei...*

*Mas navegar é preciso:*

*Vou mandar-te um lay-lady-lay*

*Tão pós-moderna a eterna paixão*

*Nesse programa de guia de navegação*

*Vi seu poema no meu computador*

*Que eu estou navegando numa tela multicolor*

*Belchior & Ricardo Bacelar*

Ao rejeitar as explicações plasmadas num esquema *causa 'l efeito (conseqüência)*, que, por vezes, sequer se prestam a fenômenos da natureza, ao contrário do que sempre propagaram os positivistas – defendo o argumento de que a escola desenvolva atividades que privilegiem a divulgação e a interpretação de manifestações sociais diferentes, conforme defende Chizzotti (1994, p. 94), dando, assim, importância à convivência na constituição do conhecimento, abandonando, com efeito, ritos desprovidos de significado, que inumeráveis prejuízos trazem à espontaneidade e criatividade das crianças, adolescentes e adultos.

A interdisciplinaridade desenha-se, pois, não somente como nova forma de aprender (cognitivamente) saberes, compreendendo-os de forma relacional, mas (e principalmente!) como a possibilidade de apre(e)nder a realidade com a inteireza do ser-devir humano, afinal ele nunca atinge o seu potencial máximo, que se apresenta como um tesouro inesgotável, à espera de novas formas de aprendizagem e avaliação, as quais devem ser pautadas pela riqueza do diálogo, movimento, curiosidade, diversidade, dúvida, atitudes experimentadas durante as atividades realizadas.

A busca de uma nova Educação, a partir do entendimento da importância da interdisciplinaridade, deve ter um compromisso resoluto com o resgate da dimensão corporal, tantas vezes esquecida e negligenciada, a qual deve ser compreendida num espectro mais amplo de subjetividade, aqui entendida como tudo aquilo que diz respeito ao indivíduo (GONÇALVES, 1994).

A complexidade da estrutura e do funcionamento do cérebro, aos poucos desvendada pelos cientistas, nos permite, convida e incita a conceber a vida de maneira muito mais rica e diversa da que temos feito. As infinitas e rapidíssimas ligações entre os neurônios, que ininterruptamente se comunicam mediante as sinapses, trocando sensações e permitindo uma diversidade incrível de manifestações, esfacelam a lógica pautada num modelo linear, que acreditava na previsibilidade dos comportamentos, por tantos anos soberanamente reinante.

A interdisciplinaridade, tal como concebo, é embasada na compreensão de que o fundamento primeiro (e último) da vida humana não é a razão, como tantos se cansaram de proclamar, mas precisamente a emoção, o desejo, a dimensão onírica. Essa convicção, porém, não instaura uma nova ditadura, mas esforça-se para estabelecer um fecundo e sequioso diálogo entre os diversos aspectos do ser-devir humano, objetivando o alcance de uma harmonia, nunca plenamente atingível, mas sempre procurada. É como anota Fazenda (1993, p. 18):

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.



A escola, nesse sentido, sobressai-se como um valioso local onde as novas (e também as antigas) gerações podem aprender a conceder generosos espaços para as emoções, o desejo e o corpo, pois pesquisas revelam que eles possuem mais importância do que se costumava crer (GOLEMAN, s.d), considerando ter o comportamento humano, desde cedo, forte componente motivacional, embora dificilmente identificado.

Uma nova Educação deve criar condições para que o aluno desenvolva a noção de totalidade, a qual se manifesta de variadas formas: na relação entre parte e todo, singular e plural, figura e fundo. Ele deve ser instigado a perceber mudanças ocorrentes na sua percepção inicial e final dessas vinculações, possibilitando-lhe alargar a sua compreensão quanto ao caráter histórico, processual e parcial do conhecimento, bem como do relevo da interação social na sua complexificação.

Os sujeitos devem compartilhar as suas percepções quanto aos caminhos projetados e trilhados, permitindo a acreção do entendimento individual e social da sua responsabilidade pessoal/coletiva com o projeto autônomo de conhecimento. Da mesma forma, devem ser partilhadas as dificuldades, no sentido de propiciar aos autores envolvidos a oportunidade de descentrar, de conhecer outras realidades, investigando-as, inquirindo-as, num esforço de ampliar a sua capacidade de interpretação do mundo-mistério.

Todo ânimo deve ser empenhado por todas as pessoas na formação de uma unidade complexa, cientes das possibilidades que permeiam o seu viver. O sujeito deve encontrar na escola atividades múltiplas que favoreçam a sua integração corporal, bem como a percepção e vivência do aprendizado dentro de uma perspectiva holística do ser humano, a qual se apresenta como condição indispensável para uma aprendizagem mais profícua e duradoura, superando, assim, a oposição das emoções e do corpo em relação à mente, à razão (FONTANELLA, 1995, p. 10). Esta conforma-se à idéia de Ferreira (1993, p. 22): "Interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística."

A perda da inocência, da vivência una, foi o início da História e da razão. A recuperação da inocência, a purificação, a salvação, a recuperação da liberdade, da convivência, da felicidade, serão a consumação da existência... (FONTANELLA, 1995, p. 91).

### Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *A Alegria de ensinar*. 5. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *O Novo espírito científico*. Tradução Juvenal Hahne Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BARGUIL, Paulo Meireles. *Há sempre algo novo! Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional*. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.
- CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *Revista Educação em debate*, ano 21, n. 38, v. 2, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. O Cotidiano e as pesquisas em Educação. FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Regina Céli Oliveira da. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também?* Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/rcunha.html>>. 2000.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GAIARSA, José Ângelo. *O Espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, s.d.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Tradução Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, s.d.



- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- HENRIQUES, Márcio Simeone. *O Pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/simeone.html>>. 2000.
- KAMII, Constance. *Autonomia: a meta da Educação Piagetiana*. KAMII, Constance & JOSEPH, Linda Leslie. *Aritmética: novas perspectivas - implicações da teoria de Piaget*. Tradução Marcelo Cestari Terra Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. Campinas: Papirus, 1992.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional*. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PARAÍSO, Marluce Alves. *Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/marluce.html>>. 2000.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SAGAN, Carl. *Cosmos*. Tradução Angela do Nascimento Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto & Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## Músicas

- Beto Guedes & Ronaldo Bastos. *O Sal da terra*. Beto Guedes. O Talento de Beto Guedes. EMI. 1991.
- Beto Guedes & Ronaldo Bastos. *Sol de primavera*. Beto Guedes. O Talento de Beto Guedes. EMI. 1991.
- Belchior & Ricardo Bacelar. *Vício elegante*. Belchior. Vício elegante. GPA. 1996.

## CURRÍCULO:

### MODERNO OU PÓS-MODERNO? UM OLHAR PELALENTE DA ARTE

PEDRO ROGÉRIO

*O mistério não é uma das possibilidades do real. O mistério é o que é absolutamente necessário para que exista o real.*

René Magritte

#### Reação à Disciplina<sup>1</sup>

O prazer... a alegria... um portal mágico me transportou para um novo universo...

Angústia? Ah! Bendita angústia advinda “dessa saudade que eu sinto de tudo o que eu ainda não vi” (Renato Russo).

O universo é realmente belo. A existência é realmente bela. O mistério do sentido de saber quem somos. “Sabemos que estamos fazendo parte de algo misterioso e gostaríamos de poder explicar como tudo funciona” (GAARDER, 1995).

Minha pequenez regozija-se na sabedoria que me causa uma sensação de infinito...

Porque estou aqui? Porque me encontro com uns e me desencontro com outros? Com tantas possibilidades, com tantos caminhos... O que me trouxe até aqui? Porque somos como somos?

Inicialmente sinto-me constrangido em fazer perguntas que para muitos podem parecer absurdas. Mas não para quem mergulhou em um universo através de perguntas que têm justamente esse mesmo teor.

As respostas não são fechadas; ou melhor, as respostas não esgotam outras possibilidades.

---

<sup>1</sup> Esse artigo conclui a disciplina Seminário Temático I: Educação, currículo e ensino – 2004.2. Após a leitura de algum texto, livro ou filme, nosso mentor (Professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque) nos perguntava qual tinha sido nossa reação ao material estudado. Como sempre sentia um friozinho na barriga, como estou sentindo ao iniciar a composição deste artigo, escolhi esse título para trazer à lembrança esses momentos ímpares de crescimento. (um friozinho nunca é igual ao outro).



Com essas colocações iniciais quero oferecer um texto acadêmico, porém com a esperança de proporcionar uma leitura que busque a água fresca da poesia. E assim inicio apresentando-me:

2"Não sou cátedro,  
Mas sou veraz  
Admirador do insigne  
e insólito  
que na minha inspiração  
afflora  
adusto"

### **Equilíbrio e Desequilíbrio ou Modernismo e Pós-Modernismo**

Existe hoje, ainda, no meio acadêmico, uma ampla discussão a respeito do que é Moderno e Pós-Moderno. Suas origens e desenvolvimentos, diferenças e interseções, entre pesquisadores, cientistas, artistas etc. E esse foi um tema recorrente durante a disciplina "Seminário Temático I – Educação, currículo e ensino".

Ousarei uma muito breve análise através da história da música para expressar minha perspectiva sobre o assunto. Dessa forma me posicionarei para em seguida abordar o tema da minha pesquisa.

Utilizarei como ilustração do pensamento iluminista a música do período clássico<sup>3</sup> europeu (1750-1810). Esse antecede o romântico (1810-1910) e sucede o barroco (1600-1750).

<sup>2</sup> Escrevi essa poesia na adolescência, inspirado em alguns artigos do então Presidente da Academia Brasileira de Letras, Austregésilo de Athayde (Belarmino Maria A. Augusto de A.), professor, jornalista, cronista, ensaísta e orador, nasceu em Caruaru, PE, em 25 de setembro de 1898, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 13 de setembro de 1993. Eleito em 9 de agosto de 1951 para a Cadeira nº. 8, sucedendo a Oliveira Viana, foi recebido em 14 de novembro de 1951, pelo Acadêmico Múcio Leão. Quando escrevo "Não sou cátedro" refiro-me especialmente à minha condição frente à erudição do então Presidente. É como se eu estivesse de volta à minha puberdade, sentindo que algo de significativo ocorreu comigo.

<sup>3</sup> Fomos acostumados a utilizar a expressão música clássica para designar a música erudita como um todo em oposição à música popular. Existe um duplo engano: 1º música clássica é um período da música erudita e 2º música popular e música clássica não são "opostas". No primeiro caso o engano não causa maiores problemas, pois podemos entender que, como a língua é viva, a expressão "música clássica" ganhou uma nova acepção. Porém no segundo caso devemos estar atentos para não criarmos "ingenosamente" uma hierarquia entre o popular e o erudito.

Essas classificações cronológicas nos causam um problema. Parece que entre um período e outro existe uma linha divisória bem definida. Não obstante, existem interseções. Johann Sebastian Bach (1685-1750), um dos principais representantes – para alguns o principal – da música Barroca é até hoje um dos compositores mais estudados na educação musical. Seus filhos Carl Philipe Emanuel Bach (1714-1788) e Johann Christian Bach (1735-1782) compuseram peças que mais se identificam com o período clássico, influenciando dois dos maiores representantes da música clássica: o austríaco Franz Joseph Haydn<sup>4</sup> (1732-1809) e Wolfgang Amadeus Mozart<sup>5</sup> (1756-1791) de mesma nacionalidade.

A passagem do barroco para o clássico não se faz abruptamente. Bem antes da década de 1730, já havia sinais de mudanças, de modo que, de fato, o estilo clássico começou a desabrochar nos últimos anos do período barroco.[...] Conquanto Bach continuasse compondo ao estilo contrapontístico do barroco tardio, seus filhos – embora com grande respeito pela música do pai – já preferiam um estilo mais homofônico e leve (BENNETT, 1986, p. 45).

Feitas as devidas considerações quero me ater a uma muito breve análise da música barroca, clássica e romântica.

As peças do período clássico buscam o equilíbrio entre expressividade e forma. A melodia é clara, bem definida, em oposição ao contraponto barroco que entremeava diversas melodias. A polifonia barroca – várias melodias sobrepostas – vai sendo substituída pela homofonia – uma melodia acompanhada por acordes. Tudo é leve e CLARO. A razão se apresenta com toda sua LUZ. É o pensamento iluminista garantindo o domínio da linguagem, ou dizendo ser possível essa garantia.

<sup>4</sup> “Haydn escreveu mais de 100 sinfonias, quase 80 quartetos para cordas, mais de 50 sonatas e 31 trios para piano; em todas essas composições, desenvolveu as formas e os estilos clássicos, ficando conhecido como ‘o pai da sinfonia’” (Dicionário de Música Zahar).

<sup>5</sup> “Mozart foi mestre em quase todos os gêneros; sua produção febril resultou menos em inovações formais do que na criação de sucessivas obras-primas que consolidaram o estilo clássico de composição [...]” (Dicionário de Música Zahar).



O alemão Ludwig van Beethoven (1770-1827) é um compositor que em sua primeira fase se apresenta clássico para em seguida demonstrar toda a força do período romântico. As regras e a rigidez da forma clássica não satisfizeram este compositor. Ele precisava expressar seus conflitos, seus dramas que não cabiam dentro da fôrma da forma clássica.

Com pouco mais de 30 anos, Beethoven começou a ficar surdo; passou então por uma crise profunda [...] O sofrimento pessoal de Beethoven e sua orgulhosa independência (primeiro grande músico a não ter patrono) fizeram dele o modelo do artista romântico, combinando o uso de formas clássicas com uma nova profundidade de expressão pessoal [...] (ISAACS e MARTINS, 1985, p. 38-39).

Onde está Freud? Precisamos urgentemente entender de onde vem todas essas inquietações que a razão – como está posta – não consegue dar conta. Mas para isso precisamos abandonar a razão? Não necessitamos de mais nenhuma ordem? Einstein nos ensinou que o tempo é relativo. O ponteiro do meu relógio descreve uma trajetória em relação a mim, mas, em relação a outro referencial a trajetória muda e, portanto a percepção de tempo também muda<sup>6</sup>. Então devemos abandonar o relógio?

Se a resposta for sim, como podíamos nos reunir todas as quartas-feiras às oito horas da manhã em uma sala da FACED<sup>7</sup>? Será que daria certo cada um acompanhar sua própria percepção relativa de tempo seguindo também seu estado de espírito e suas afetividades? Percebo que dessa maneira as coisas se tornariam inexequíveis. Então podemos concluir que o relógio continua sendo importante para o nosso desenvolvimento, pois necessitamos de referenciais.

Mas e nossos sentimentos, medos, angústias, alegrias, entusiasmos? Onde fica a dimensão afetiva? Como se diz “nem tanto ao mar e nem tanto à terra”. Nos filiamos ao pensamento da professora Maria Nobre Damasceno<sup>8</sup>:

<sup>6</sup> Devo me desculpar com os físicos por uma ilustração tão limitada. Mas para a explicação que necessitamos, essa, mesmo sendo limitada, me parece ser satisfatória.

<sup>7</sup> FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

<sup>8</sup> Professora da FACED e membro do Grupo de Pesquisa “Saber e Prática Social do Educador” registrado no CNPq.

Na atualidade os pesquisadores vêm buscando 'uma racionalidade mais ampla e flexível, capaz de dar conta da multiplicidade da realidade social e da diferenciação dos saberes humanos'(TARDIF, 1992).

## **Pessoal do Ceará e Educação**

Mantendo como referencial o pensamento da professora Damasceno, buscaremos entender a relação entre a produção intelectual do movimento artístico dos anos setenta do século XX, que ficou conhecido como "Pessoal do Ceará", e o(s) currículo(s) escolar(es).

Para melhor compreensão cabe expor um breve histórico do citado movimento e o porquê da relação com a área da Educação e mais especificamente na linha de pesquisa de Currículo.

O *Pessoal do Ceará* nasceu do encontro de vários estudantes, artistas e intelectuais que se reuniam regularmente no Diretório Acadêmico do Curso de Arquitetura da Universidade Federal do Ceará em meados dos anos 60, como nos conta Mary Pimentel Aires:

O foco de irradiação da efervescência cultural em Fortaleza era a Universidade, centro aglutinador de artistas e intelectuais que mostravam uma grande disposição em influenciar, intervir e participar efetivamente do debate sobre as emergentes questões nacionais.

Outro importante ponto de encontro era o Bar do Anísio, que se situava na Av. Beira Mar, até hoje muito lembrado e citado pelos integrantes do movimento artístico aqui em questão.

Dessa movimentação artística, algum tempo depois, encontraram lugar na mídia nacional, músicos, compositores e intérpretes como Raimundo Fagner, Ednardo e Belchior. Porém, existem muitos outros artistas e intelectuais da música, das artes plásticas, do teatro, da literatura, que desempenharam papéis de fundamental importância para a formação da(s) identidade(s) cearense(s) daquela época.

Mil novecentos e setenta e três foi o ano de lançamento do LP (long-play) *Meu Corpo Minha Embalagem Todo Gasto na Viagem*, que recebeu como sub-título *Pessoal do Ceará*.



Reunindo canções como *Beira-Mar* e *Terral*, de Ednardo, *Cavalo Ferro*, de Fagner e Ricardo Bezerra, o disco *Pessoal do Ceará – Meu Corpo Minha Embalagem Todo Gasto na Viagem*, produzido por Walter Silva para a gravadora Continental, em 1972, constituiu-se como marco na incursão dos novos compositores cearenses no mercado fonográfico (AIRES, 2002, p. 202).

Maracatu, rock-country, toada, balada, baião, sonoridades psicodélicas, sertanejas, urbanas e praianas encontram-se harmonicamente lado a lado no citado disco. As poesias descrevem diversos cenários: do litoral ao sertão, passando pela região urbana. Encontra-se o amor, a filosofia, a crítica aos meios de comunicação e à política. A arte cearense conquista o *sul maravilha* nas vozes de Ednardo, Rodger de Rogério e Tetty.

Ednardo tinha sido aluno de Química da UFC. Rodger de Rogério foi professor de Física da mesma universidade e encontrava-se em São Paulo na qualidade de professor da USP. Tetty, além de uma afinação vocal privilegiada também se dedicou à maternidade de dois filhos com o Rodger; a Daniela Oliveira de Rogério e eu, Pedro Rogério. A casa em que morávamos acolhia boa parte dos cearenses que pela terra da garoa passavam. Antônio Carlos Belchior que primeiro chegou em São Paulo já conhecera Elis Regina que gravou em 1972 *Mucuripe* – parceria de Belchior com Fagner – e em um dos momentos mais brilhantes de sua extraordinária carreira, em 1976, gravaria, no disco *Falso Brilhante*, duas músicas do cearense de Coreaú, cidade próxima a Sobral, *Como Nossos Pais* e *Velha Roupa Colorida*, ambas, letra e música de Belchior.

Na qualidade de um típico aluno dos anos oitenta, percebo que, pelas vias oficiais, o conhecimento produzido pelos intelectuais em questão não chegou às escolas formais. A questão é: “porque?”.

Devemos lembrar que estávamos em pleno regime militar, logo a confecção dos documentos oficiais, inclusive, portanto, os currículos, estavam sob o controle da ditadura. O conhecimento gerado por artistas, intelectuais e estudantes universitários era o que mais confrontava o pensamento dos poderosos da época. Fazer cessar essa produção não era possível, porém dificultar sua propagação pelas vias oficiais era certamente o mais óbvio.

Talvez a política educacional do regime autoritário seja o mais importante desses fatores internos<sup>9</sup>. Durante 20 anos ela extirpou metodicamente dos currículos tudo o que tivesse a ver com idéias gerais e com valores humanísticos. Nesse sentido, o que está na origem da “contracultura” é a “incultura” – uma incultura engendrada politicamente (ROUANET, 1987, p. 125).

Acontece que de um lado tínhamos os militares que utilizavam um discurso racional, fundamentado, em parte, nas idéias iluministas e de outro a oposição que passou a rejeitar de pronto tudo que estivesse relacionado aos militares, inclusive as idéias racionais. Ora, a Educação, na qualidade de instituição, é a maior representante das idéias iluministas e grande parte do grupo *antimilitar* passou a cultivar um irracionalismo que rejeitava a Escola e, como diz o ditado popular, “ao invés de tirar os carrapatos do boi, para salvá-lo, mata-se o boi”.

Quando a democratização desbloqueou a sociedade civil, criaram-se condições objetivas para a retomada de um processo comunicativo livre, mas faltaram, em parte, as condições subjetivas – a vontade de conduzir racionalmente a argumentação –, pois a razão tinha se identificado com o inimigo deposto. Contaminados pelo irracionalismo, os argumentos se dissociaram da análise objetiva da realidade e passaram a fluir de reações emocionais e da repetição irrefletida de antigos protótipos (ROUANET, 1987, p. 17)

Esse ambiente criou as melhores condições para a disseminação da cultura de massas. A identidade cultural nacional e as identidades regionais – lembrando da diversidade cultural de um país de dimensões continentais, como o Brasil – se esmaecem progressivamente ao longo da década de 80.

## Conclusão

Por um lado a cultura gerada pelo Estado sob o domínio dos militares atingiu seus objetivos. Mas o que nos

<sup>9</sup> Rouanet refere-se a fatores que fizeram nascer um novo irracionalismo no Brasil.



traz até aqui? Como chegamos aqui? Por maior que seja a força dominadora ela encontrará uma força contrária gerada pelos dominados que a modificará e deixará sua marca.

Na prática cotidiana a hegemonia nunca realiza apenas a dominação, a imposição. Ela é continuamente recriada, modificada; e é a partir daí que se afirma com todo o vigor o sentido de *contra-hegemonia* como hegemonia alternativa, que contém elementos reais e persistentes na prática, quer na esfera política quer na cultural, fruto das oposições e lutas travadas no cotidiano dos atores sociais (THERRIEN e DAMASCENO, 2000, p. 15).

Dessa forma acredito que refletir sobre os assuntos aqui expostos alimenta essa força positiva de uma hegemonia alternativa que busca a construção de um mundo melhor. Não quero uma reflexão entregue única e exclusivamente ao subjetivismo, nem tampouco ao seu extremo oposto. Mais uma vez enfatizo a minha filiação a um pensamento racional, porém um novo racionalismo com uma visão mais larga, atenta às armadilhas do poder que se apropria das idéias racionais bem intencionadas e as distorcem ou desviam para fins outros que não o bem maior da coletividade.

Com poesia iniciei esse artigo e com poesia quero concluí-lo, seduzido pelo mistério da existência. Agora com um fragmento da letra da música *Flutua Terra* de Rodger de Rogério:

Flutua Terra  
 Flutua no Fluido-Nada  
 Etérea substância, gerador da Existência  
 Tudo flutua no Fluido-Nada[...]  
 [...] Do outro lado da luz  
 Além do espaço e do tempo  
 Reside o mistério real  
 E a realidade somente.  
 Do lado de cá a luz  
 Nos mostra apenas uma parte [...]

## Referências Bibliográficas

AIRES, Mary Pimentel. O Pessoal do Ceará: um movimento geracional em busca de sua identidade cultural e musi-

cal. In: CHAVES, Gilmar. *Ceará de corpo e alma*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BENETT, Roy. *Uma Breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

DAMASCENO, Maria Nobre / THERRIEN, Jaques. *Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume, 2000.

GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia: o romance da história da filosofia*. Tradução João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ISAACS, Alan e MARTIN, Elisabeth. *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

MARTINS, Floriano. *Alberto Nepomuceno*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.



## **CONTROLE SOCIAL E CURRÍCULO OCULTO NA CAIXA PRETA: UMA LONGA JORNADA NOITE ADENTRO**

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

### **Itinerário da Jornada**

O dramaturgo norte-americano Eugene O'Neill escreveu, no início da década de 40, uma peça chamada *Longa Jornada Noite Adentro* na qual desvela a própria família: os hábitos, os acontecimentos, as entrelinhas, os silêncios que deram uma significativa parcela de contribuição à identidade do dramaturgo.

As dores, antes latentes, são expostas em uma longa jornada, de um dia em busca da noite, na qual os personagens encontram a si mesmos.

Uma jornada tão instigante e reveladora quanto àquelas que empreendem os pesquisadores que se propõem a revelar o implícito das práticas pedagógicas, o oculto no currículo, a produção/reprodução social praticada pela "caixa preta", a instituição Escola.

Pedimos licença a O'Neill e utilizamos sua peça como analogia na jornada que empreendemos com este artigo, cujo objetivo é realizar uma análise sobre as relações entre controle social e currículo oculto. Convidamos como guias da jornada especialmente Apple e Giroux, companheiros faroleiros, cujas luzes nos convidam à análise crítica da prática social chamada currículo e seus nuances de reprodução/produção.

Este artigo é composto de duas partes: na primeira apresentamos algumas reflexões sobre o modelo técnico-instrumental de currículo e sua relação com o controle social e a transmissão do conhecimento; em seguida, nos debruçamos sobre as noções de currículo oculto, controle social e, de forma introdutória, acerca da produção da resistência no contexto da escola.

### **Currículo: Breves Reflexões Acerca do Modelo Técnico-Instrumental**

Tradicionalmente o currículo escolar é analisado tendo como base a perspectiva técnico-instrumental que visa fundamentalmente dois objetivos: a) estabelecer o que deve

ser ensinado pelas escolas e b) apontar qual o caminho para alcançar a racionalização da atividade educativa, visto que o seu desenvolvimento depende da qualidade e controle do planejamento.

Doll Jr (1997) pontua que isto pode ser observado claramente na obra de Bobbitt, publicada na primeira década do século XX, e de Tyler, lançada na segunda metade do mesmo século, nas quais a eficiência do currículo é quantificada em termos dos objetivos atingidos e do tempo gasto nesta tarefa. Este autor mostra, ainda, como os princípios de gerenciamento científico de Taylor<sup>1</sup> influenciaram os rumos que a teoria e a prática da área de currículo tomaram a partir do início do século XX.

As preocupações iniciais com as questões curriculares, portanto, estão atreladas ao processo de industrialização e universalização do ensino ocorrido nos EUA, no início do século XIX. Tal processo exigia a sistematização, racionalização e controle da instituição escola e do conhecimento transmitido pela mesma. O planejamento das atividades escolares dentro de uma matriz instrumental era necessário para facilitar a adaptação às transformações sociais que estavam ocorrendo.

Em Bobbitt (1924) apud Doll Jr. (1997, p.65) encontramos um currículo centrado nas habilidades não aprendidas pelos alunos conforme pode ser visto nestas recomendações curriculares:

[...] um estudo diagnóstico das capacidades de linguagem de cada aluno precisa ser realizado. Onde ele revelar fraquezas, precisa ser treinado; onde ele for suficientemente forte, não precisa ser treinado.

Sua ênfase na instrumentalidade do ensino visa a formação adequada de trabalhadores para posterior enquadra-

<sup>1</sup> Taylor propôs uma organização científica para o trabalho. Segundo Doll Jr (1997, p. 58) houve a proposição de leis de gerenciamento que preconizavam: " A tarefa do administrador é planejar completamente 'pelo menos um dia antes' o trabalho que cada homem vai realizar. Além disto, cada trabalhador deve receber estas ordens por escrito e em detalhes todos os dias. Estas ordens especificam 'não só o que deve ser feito mas também como isto deve ser feito e o tempo exato destinado a isto' ". É inegável a influencia destes princípios na obra de Bobbitt e Tyler.



mento no mercado de trabalho, em sociedades com industrialização emergente.

Em Tyler (1976) encontramos o currículo como artefato meramente técnico com as fases pertinentes a sua elaboração: seleção de objetivos, seleção de experiências de aprendizagem, organização das experiências e avaliação. Esse seria o modelo racional exposto: o que o aluno deve alcançar (objetivos), como deve alcançar (seleção e organização de experiências) e se alcançou os objetivos (avaliação). Vale referir que não são apontados os critérios de escolha dos objetivos de ensino, nem tampouco referidos os valores subjacentes à escolha de conteúdos, objetivos e experiências educacionais: estamos diante de uma perspectiva que defende a neutralidade do currículo.

Doll Jr (1997, p.70) referindo-se as profundas interligações entre as perspectivas de Bobbitt e Tyler afirma: "para os objetivos do currículo, Tyler recorreu à noção de Bobbitt de estruturar estes objetivos em termos de necessidades de trabalho práticas e profissionais da sociedade contemporânea". Ambos, portanto, voltando-se para as necessidades da sociedade contemporânea não tinham como objetivo compreender porque determinadas necessidades eram consideradas adequadas para a sociedade, em detrimento de outras e, conseqüentemente, porque determinado conhecimento seria trabalhado nas escolas.

As palavras de Williams apud Apple (1982, p. 15) podem ser repetidas para analisar o que torna um conhecimento "digno" de se tornar curricular. A tradição seletiva concede a alguns saberes o status de saber escolar/curricular:

[...] as instituições escolares são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da história das diversas práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como a 'tradição', o passado significativo.

Bobbitt e Tyler seguem o paradigma da modernidade marcado por uma orientação técnica e utilitária pautada em bases da ciência positiva e, conseqüentemente, em uma

suposta neutralidade que não politiza esta invenção humana denominada currículo. Afora isto, ambos não definem claramente o que significa "currículo" tendendo, portanto, a uma perspectiva pragmatista. Para ambos, não importava colocar em discussão o que fundamentava a escolha de conteúdos curriculares.

Seguindo esta tradição, o importante em estudos sobre currículo é a construção de um conjunto de princípios que oriente e avalie o processo educacional; podemos inserir nessa perspectiva a influência do behaviorismo, que desaguou no tecnicismo educacional nas décadas de 1960 e 1970.

Em Apple (1982) que critica a perspectiva da busca por um método mais eficiente para elaboração de currículo, aspecto peculiar à abordagem técnico-instrumental, iremos encontrar uma profícua análise de como esta perspectiva, aparentemente neutra, significa o quanto o currículo é um instrumento de controle social. Sua análise aponta que as formas utilitário-racionalistas de raciocínio e ação tendem, dentro de economias industrializadas, a substituírem sistemas simbólicos de ação. Assim, a forma, em geral instrumental, de se pensar a educação e, por consequência o currículo, mostra a tecnificação da vida.

Os modelos sistêmicos de administração e análise de comportamento – como os de Bobbitt e Tyler – direcionados para a área de currículo – tendem a despolitizar a prática educativa. Esta neutralidade pode ser associada à perspectiva liberal de educação, que lida com o consenso e não com os conflitos inerentes ao modo de produção capitalista. As pesquisas, não somente de Apple, mas de Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, quando se debruçaram sobre o fenômeno educativo, mostraram que a educação é um ato político com conotações e denotações simbólicas e econômicas.

No campo específico do currículo a contribuição de Young e Bernstein resgatou estes aspectos e lançou um olhar não apenas sobre a feitura de propostas curriculares, mas sobre como estas propostas se consubstanciam na realidade cotidiana da escola logrando a formação das subjetividades.

Nosso objetivo a seguir é estabelecer uma discussão sobre os estudos no campo curricular que politizam a temática currículo, desvelando seus objetivos de controle social e seus mecanismos de distribuição desigual de conhecimento. Op-



tamos por desenvolver nossas argumentações em torno de dois focos de análise: controle social e currículo oculto.

### **Currículo e Controle social: o Implícito em Discussão**

É oportuna, inicialmente, uma breve referência à vertente crítica nos estudos sobre o currículo. O modelo técnico-instrumental (tradicional) de análise da área de currículo, descrito anteriormente, recebeu duras críticas a partir do advento das denominadas teorias críticas, que apontaram para um caminho comum: um questionamento do modelo tradicional que havia concentrado os seus esforços na organização e elaboração de propostas curriculares pautadas na defesa do *status quo* existente.

A partir das décadas de 1960 e 1970, as pesquisas direcionadas para o fracasso escolar de crianças oriundas de camadas menos favorecidas ou de minorias étnicas, estudos sobre o papel da escola na reprodução ideológica e sobre o capital cultural exigido por uma escola elitista, apontaram que a escola e, conseqüentemente, o currículo estavam atrelados a questões como poder e ideologia. A tentativa inegavelmente foi de superar o cunho psicologizante e instrumental dos estudos sobre currículo realizados anteriormente.

Apple (1982, 1989) aponta que a discussão sobre o papel da escola e, conseqüentemente, do currículo – explícito e oculto – na reprodução de ordem social estratificada no âmbito da classe, gênero e raça vêm sendo travada por diversos teóricos, estruturalistas, reprodutivistas e fenomenologistas, que mostram como a escola exerce função na manutenção das vinculações existentes de dominação e exploração nas sociedades. Os estudos de currículo, após estas contribuições teóricas, não podem mais se ater a análises meramente técnicas, com forte teor conservador.

Para Silva (1999, p. 30) as teorias críticas são essencialmente questionadoras e consideram que o importante não é apenas “como” elaborar um currículo, mas sim “desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz”.

Esta análise acerca do que o “currículo faz” pode ser considerada um dos mais caros objetivos de Apple

(1982,1989) ao postular que os estudos curriculares podem se voltar para as interligações entre ideologia<sup>2</sup> e currículo:

[...] precisamos analisar criticamente não apenas 'como um estudante adquire mais conhecimento' (a questão dominante em nosso campo com inclinação pela eficiência), mas 'por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo, factual' (grifo nosso) (APPLE, 1982, p. 27).

Chama, ainda, a atenção para o seguinte aspecto: "a hegemonia é produzida e reproduzida pelo corpus formal de conhecimento, assim como pelo ensino oculto"(APPLE, 1982 p. 124).

As relações entre escola, ideologia e poder não foram inauguradas por Apple, mas ganharam especial relevância em seus estudos sobre currículo e em sua preocupação de básica de revelar que as escolas não ensinam apenas "conhecimento", mas ensinam "crianças". Moreira e Silva (1999) apontam que a perspectiva crítica mostra necessidade de se analisar os motivos que levam determinado conhecimento a ter status de conhecimento curricular e por que outras manifestações do conhecimento humano são relegadas.

Apple (1999, p.42) nos faz um convite instigador para considerarmos em nossas análises que:

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Assim, a análise de como funcionam (operam) as escolas no cotidiano (como as regularidades diárias de ensino-aprendizagem nas escolas produzem os resultados) deve ser

<sup>2</sup> Para Apple (1982) três aspectos referentes a ideologia devem ser considerados: a legitimação, associação a lutas pelo poder e estilo de argumentação peculiar. Não pode ser considerado um simples fenômeno ou como algo sempre negativo. Pode ser considerada um conjunto de regras que confere significado a realidade podendo, inclusive, falseá-la. Santomé (1995) nos lembra que as ideologias constroem-se, funcionam e transmitem-se sempre em situações sociais e concretas, mediante determinadas práticas e discursos.



seguida por uma análise da própria distribuição de conhecimento, feita desigualmente pelas escolas para alunos de diferentes classes sociais. Porque determinados conhecimentos “faltam” no currículo pode indicar onde se localizam determinados grupos na sociedade. Esta distribuição nos leva a análise da questão do poder na construção do currículo.

Apple (1982) propõe, ainda, que o fulcro de análise deve ser as denominadas regularidades da vida escolar porque nelas se pode observar como opera o controle social e funciona a ideologia no cotidiano escolar; tal análise se direciona para três aspectos: a) como as regularidades diárias básicas contribuem para o aprendizado pelos estudantes das ideologias hegemônicas; b) como as formas específicas de conhecimento curricular refletem, no passado e no presente, essas configurações ideológicas de interesses dominantes em uma dada sociedade e c) como tais ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade.

A análise destes aspectos pode esclarecer como, nas práticas cotidianas na escola, se constitui o controle social e como o currículo pode ser considerado um instrumento deste processo de controle. Assim, o modelo técnico-instrumental de currículo, sob a aparente preocupação com as formas de elaborar propostas curriculares, na realidade tem no currículo um instrumento – por excelência – do controle social.

Ressaltamos, ademais, que o controle social presente na escola se manifesta de forma implícita ou explícita nos currículos: “o currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa” (APPLE, 1982, p. 73). Tal controle, incide não somente nas regras e rotinas para manter a ordem e ensinar a criança a adaptar-se aos imperativos da ordem social hegemônica. Mas, outrossim, “através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o ‘corpus formal do conhecimento escolar’ pode se tornar uma forma de controle social econômico” (APPLE, 1982, p. 98). As escolas controlam, com o auxílio do currículo, pessoas e significados.

Portanto o controle social age

investido de princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum

subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômicas diretas (APPLE, 1982, p. 14).

Daí a sua intrínseca relação com a ideologia.

Aqui entra o conceito de currículo oculto, suas ações no domínio da reprodução social e cultural, mas, também suas possibilidades de resistência. Ressaltamos que a noção de currículo oculto não foi cunhada dentro da tradição dos estudos críticos em educação.

Apple (1982), Giroux (1986) e Santomé (1995) apontam Jackson com a obra *Life in Classrooms*, publicada em 1968, como o primeiro a lançar um conceito de currículo oculto significando as normas e valores que são, implícita e efetivamente, transmitidos pelas escolas e que, geralmente, não são mencionados nos planejamentos elaborados pelos professores ou nas propostas curriculares oficiais.

Jackson (1996) argumenta que a escola é espaço com características únicas, como:

- a) não lida somente com o conhecimento, porque os hábitos são ensinados de forma subliminar, por intermédio dos modos de organização das escolas que criam rotinas, disciplina nos alunos que aprendem, entre recompensas e punições, o que é valorado positivamente. Trata-se de:

[...] comportarse de manera que promueva la probabilidad del elogio y reduzca del castigo. Em otras palabras, há de aprender como opera el sistema de premio de la clase e luego usar esse conocimiento para incrementar el flujo de gratificaciones hacia sua persona (JACKSON, 1996, p. 65).

- b) as salas de aula tornam possível a constante vigilância de comportamentos, ou seja, o disciplinamento caracterizado pelo respeito à rotina, horários, horas de trabalho e lazer. O cotidiano ensina aos alunos a manter a ordem e a ter clareza sobre o que o professor espera de cada um;
- c) o espaço escolar é caracterizado pela ambivalência e nele são propostas tarefas nas quais nem sempre existe correspondência entre 'desejos pessoais' e



‘objetivos institucionais’. Ou seja, há agrados e desagradados na realização das tarefas por parte do aluno, mas este aprende que não pode optar por sempre fazer o que deseja. Forjam-se, assim, estilos de comportamento úteis no contexto da posterior inserção da criança na vida adulta, notadamente para ingresso no mercado de trabalho;

- d) o sistema de avaliação da escola cria categorias de alunos. Tal sistema não está associado somente a provas, notas, testes, aprovações e diplomas. Toda uma rede de “elogios” e “censuras” é tecida por professores e outros profissionais da escola; assim são construídos juízos de valor que separam os “bons” dos “maus” alunos. As crianças aprendem que é possível que circulem comentários na escola sobre elas; o que talvez não se apercebam seja como se comportam a partir destes comentários.

Segundo Santomé (1995), Jackson desvela um importante caminho, ou seja, lança uma luz para compreender aspectos negligenciados nos estudos curriculares, mas não coloca a temática na moldura social mais ampla na qual o que é aprendido subliminarmente tem origem. Apesar do currículo oculto ser reconhecido como um mecanismo presente nas escolas, não é analisado criticamente em termos de poder, conhecimento e controle social no contexto da sociedade capitalista.

Para Giroux (1986) esta perspectiva estaria ocupada fundamentalmente em responder a questão “o que torna a sociedade possível?”, considerando que o ato educativo exerce importante papel na manutenção do *status quo*. A escola ensina às crianças não somente conteúdos, mas habilidades, normas, valores que permitem a sua adaptação à disciplina e à hierarquia típicas do mundo do trabalho. Ideologia e conflito são negligenciados em detrimento do consenso e da adaptação social.

Assim, o currículo oculto não pode ser considerado apenas como um condutor da socialização no interior das escolas, mas, também, como responsável pelo controle social operando no sentido de oferecer uma escolarização diferenciada para diferentes tipos de alunos.

Os estudos sobre o currículo oculto ganham novos ares a partir das contribuições de Althusser, com sua crítica ao papel da escola como Aparelho Ideológico do Estado, responsável pela reprodução da ideologia dominante no nível da superestrutura, que leva membros das classes subalternas aceitarem a sua condição de classe, a submissão e a obediência, enquanto os membros das classes dominantes aprendem a controlar e comandar.

Silva (1999) mostra que Bowlis e Gintis – com sua Teoria da Correspondência – apontam que a escola não inculca somente valores e crenças, mas estabelece relações sociais em seu interior que produzem nos alunos comportamentos e atitudes necessários para o enquadramento no modo de produção capitalista. Enquanto alguns alunos aprendem a respeitar rotinas e horários, auto-disciplina e assiduidade (trabalhadores subordinados), outros aprendem a capacidade de comandar (trabalhadores dos níveis ocupacionais superiores).

A crítica do reprodutivismo em Bourdieu e Passeron (1992) estreita os laços entre o funcionamento da escola e da cultura. Advoga que a cultura funciona como uma economia e cunham o termo capital cultura<sup>3</sup>. Aqui a escola está atrelada ao processo de reprodução cultural que define a cultura dominante como sendo a “cultura”, tal decisão arbitrária é imposta por intermédio da denominada violência simbólica.

Para Santomé (1995, p. 92) trata-se de compreender que as propostas curriculares não assumem que:

[...] alunos e alunas não chegam às escolas tábuas rasas, mas sim como pessoas que já receberam na sua família e no seu meio, através daquilo que podemos denominar uma educação circunstancial ou não formal, por um lado, um certo capital cultural, e por outro, determinadas expectativas e atitudes acerca daquilo que é cultura e do que esperar dela estará a contribuir decisivamente para a reprodução das actuais relações de classe e da estrutura hierárquica correspondente.

<sup>3</sup> A cultura socialmente valorizada é a das classes dominantes, assim os grupos que a possuem têm vantagens simbólicas e materiais, possuem um “capital cultural” valorado positivamente pela escola.



Na escola se aprende e se ensina mais do que o conhecimento socialmente acumulãas gerações mais jovens; a escola, e seu currículo, de forma não declarada, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às gerações mais jovens porque seleciona, classifica, rotula, disciplina e distribui desigualmente o saber.

Esses teóricos que apresentam novos rumos aos estudos sobre a dimensão oculta no âmbito dos currículos são reconhecidos por Apple (1982) por sua postura analítica frente ao poder homogeneizador da escola.

Provavelmente uma das temáticas mais instigantes apontadas por Apple em "Ideologia e Currículo" seja o conceito de *currículo oculto* e suas interligações com o controle social e a rotulação praticada no cotidiano da escola. Advoga, como salientamos anteriormente, que os mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia na escola ocorrem por intermédio tanto do que denomina de *corpus formal de conhecimento escolar* (conteúdos curriculares), quanto do ensino oculto. A tradição seletiva (escolha de conteúdos) ocorre no âmbito do conhecimento manifesto, mas os desdobramentos ideológicos e de legitimação, sedimentados em aspectos implícitos do currículo em ação, ficam no domínio do simbólico.

As pesquisas realizadas em salas de aula de Educação Infantil descritas por Apple e King (1982) apontam para dois aspectos pertinentes: a) a presença de uma dimensão oculta do currículo já no âmbito da Educação Infantil e b) o fato de diferentes tipos de alunos receberem diferentes tipos de conhecimento.

Em salas de Jardim da Infância as crianças são iniciadas em papéis sociais que devem exercer para alcançarem sucesso na instituição escola. O cotidiano destas salas ensinava a criança a melhor se "socializar": compartilhar atividades e objetos, escutar, seguir ordens e horários, ou seja, respeitar a rotina da sala. Elas aprenderam a suportar regras que foram insidiosamente impostas pela professora, como, por exemplo, adaptar suas reações emocionais àquelas julgadas convenientes para a sala de aula ou organizar-se para desenvolver as atividades no tempo estipulado. Para Apple (1982, p. 89) tratava-se de iniciar as crianças na di-

menção social do mundo do trabalho. Isto de forma alguma se encontra exposto e assumido das propostas curriculares:

[...] os atributos pessoais como obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados que a competência acadêmica. A aceitação inquestionada da autoridade e da interação social nos contornos institucional está entre as primeiras lições de um jardim da infância.

Observamos, então, como determinados padrões de comportamento, noções de trabalho e lazer, norma e desvio tornam-se, lenta e gradualmente, algo natural e passam a ser incorporadas pelos alunos. Este exemplo de controle social exercido na escola, contudo, foi “revisto” por Apple (1989, p. 30 e 31) quando afirma que a reprodução e legitimação presentes no currículo formal ou oculto não são aceitas passivamente:

[...] o que é mais provável que ocorra é uma reinterpretação por parte do estudante ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes rejeição pura e simples dos significados intencionais e não-intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.

Aponta, por outro lado, que o controle social exercido pelo currículo se apresenta em duas frentes: a primeira diz respeito ao “tipo” de conhecimento distribuído, a forma desigual de distribuição deste conhecimento que acarretam posições ideológicas conscientes e inconscientes. Isto acarreta, a segunda vertente, a análise do currículo oculto –

[...] a distribuição tácita de normas, valores, tendências que se realiza simplesmente pelo fato de os alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia durante anos (APPLE, 1982, p. 26).

Quando analisa o que é subliminarmente ensinado nas aulas de ciência, por exemplo, formula sua crítica nos termos que seguem.

A ciência é ensinada nas escolas em uma perspectiva positivista é concebida consensualmente, ou seja, padrões



de validade científica são ensinados como se por trás dos mesmos não houvesse interesses pessoais e políticos. Apela-se, então, para a noção da produção científica como neutra:

[...] apresenta-se às crianças uma teoria consensual da ciência, uma teoria que subestima as divergências sérias quanto a metodologia, objetivos e outros elementos que formam os paradigmas de atividade dos cientistas (APPLE, 1982, p. 135).

Esquece-se que o conflito, a discordância que é ocultada dos alunos é, muitas vezes, a mola propulsora para que o conhecimento científico seja produzido. Mas ao ser apresentado como “coisa” a concepção positivista de ciência é reificada.

Portanto, o currículo oculto tem campo de ação em materiais didáticos, propostas curriculares, práticas pedagógicas de professores na sua forma de avaliar, organizar e desenvolver esta prática no contexto da escola.

Percebemos o quanto a perspectiva de Apple (1982; 1989) está fundamentada nas teorias da reprodução, mas sua obra não se restringe à análise da escola e do currículo como fortes componentes somente da reprodução econômica. O que existe é um intrincado relacionamento entre o âmbito econômico, cultural e ideológico sem que se imagine uma ardilosa armação por parte dos grupos hegemônicos. Mas não podemos afirmar sua filiação a perspectiva reprodutivista, muitas de suas conclusões e assertivas levam para a compreensão de que a reprodução não existe em estágio puro; a escola é espaço, também, de produção, ou seja, nela se constroem formas de resistência às normas, padrões e valores que subliminarmente oprimem.

A partir deste momento a nossa jornada ganha outra nuance: pode o currículo oculto – tão representativo do controle social e da ideologia – ser compreendido e associado à noção de libertação e contra-hegemonia? O currículo que serve aos objetivos de disciplinamento e acoberta práticas de exclusão no cotidiano da escola pode ser espaço de resistência.

Apple (1989;1999), Giroux (1986) e Santomé (1995) advogam que as práticas pedagógicas e os currículos não são internalizados de forma passiva e acrítica, porque acionam a resistência e o inconformismo.

Apple (1989), ao rever seus escritos sobre ideologia e currículo e aprofundá-los, mostra-nos o que denominou de “o outro lado do currículo oculto”. A noção de que a dimensão não-intencional do currículo implica somente na reprodução leva ao imobilismo que não abrange a dinamicidade das contradições que ocorrem nos diálogos e conflitos existentes na escola.

Se o contexto sócio-econômico não é consensual, ou seja, se o funcionamento das sociedades não se baseia na harmonia e sim no conflito, não há como o currículo oculto atuar sem haver oposição e resistência por parte de professores e alunos.

Giroux (1986, p. 89) aponta esta possibilidade defendendo que

[...] a essência do currículo oculto seria estabelecida no desenvolvimento de uma teoria de escolarização preocupada tanto com a reprodução, quanto com a transformação.

Têm uma importância capital, então, estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, sobre a contestação e a resistência que se desvela nas salas de aula e corredores das escolas. Contudo, vale ressaltar que as formas de expressão desta resistência não necessariamente levam a produção de um enfrentamento crítico frente aos ditames ideológicos.

O estudo de Willis (1991) é paradigmático das formas de contestação que acabam por reforçar a reprodução social e cultural. Sua pesquisa – com abordagem etnográfica – acompanhou rapazes da classe operária, nos últimos anos de escolarização obrigatória, em escola secundária masculina, e nos primeiros meses de incorporação ao mercado do trabalho. Revelou uma cultura da resistência em alguns jovens, que negavam o “enquadramento”, exigido pela escola, criando uma cultura que os diferenciava do grupo de alunos “enquadrado”; a negação se apresentava por intermédio da vestimenta, da gíria, de padrões de comportamento diferentes dos valorados positivamente pela escola. Pode ser observada, então, a gestão de um conflito com relação aos objetivos – explícitos e implícitos – do currículo.

Os jovens, ao se diferenciarem dos alunos ditos “enquadrados”, valorizavam sobremaneira a força física e, con-



seqüentemente, o trabalho manual, em detrimento do intelectual, negando conteúdos e aprendizagens escolares.

Para Dubet (2003), as formas de resistência estão diretamente associadas ao fenômeno da exclusão escolar e se manifestam sob duas roupagens. Na primeira, denominada de retraimento, o aluno conclui, após algum tempo de esforço, que não tem condições de atender à demanda de seus professores e abandona-se à escola e seus ritos. Nessa situação, os professores atribuem o desinteresse à falta de motivação, porém tais alunos são os que, com mais agudez, estampam o fracasso da escola e de seu discurso democrático.

A segunda manifestação é chamada conflito, na qual os alunos sistematicamente repudiam a exclusão escolar, por meio de atos de vandalismo, indisciplina com relação às ordens instituídas. Levados a acreditar que são os únicos responsáveis pelo fracasso, lançam sua revolta contra seus professores, sua

[...] violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola (DUBET, 2003, p. 42).

A resistência do aluno à exclusão escolar e suas manifestações de retraimento ou conflito propostas por Dubet (2003) ocorrem na escola personificando elementos do currículo oculto. Aspectos semelhantes foram mostrados por Jackson (1996), ainda em 1968, quando investigando os sentimentos dos alunos com relação à escola revelou que a insatisfação dos mesmos era mais grave do que se podia supor e que os professores tendiam a utilizar sanções para evitar sua expressão.

Santomé (1995, p.121) adverte que os comportamentos de recusa dos alunos à "cultura oficial" (hegemônica) podem incorrer no equívoco de produzir resistência acrítica que não auxilia nas transformações necessárias: "resistência que, no fundo, não incomoda os grupos dominantes de poder, visto que não sugerem soluções alternativas". A reprodução cultural, assim, continua.

Apple (1989) e Giroux (1989) propõem que o currículo oculto pode ser elemento de crítica em torno dos objetivos da escola capaz de gerar formas de resistência que superem a contestação desordenada.

Defendem, ainda, que discussões em torno da arbitrariedade da eleição do conteúdo considerado legítimo e das formas de lidar com este conteúdo devem ser realizadas por alunos e professores. De fato o currículo compreende conteúdo e forma, isto é, propostas oficiais e práticas cotidianas com seus aspectos declarados e não-declarados.

Giroux (1989, p. 96), claramente inspirado em Gramsci, defende que se introduza uma noção crítica de ideologia reconhecida como

[...] instrumento pedagógico crítico quando usada para interrogar a relação entre a cultura escolar dominante e as experiências vivenciadas, contraditórias, que medeiam a textura da vida escolar.

O currículo oculto, portanto, parece ser um dos principais focos de análise das teorias críticas, mas somente a sua análise não garante a construção de um currículo mais voltado para os interesses de grupos não-hegemônicos, como mulheres, negros, minorias étnicas, pessoas com deficiência, cuja voz tem sido silenciada na feitura dos currículos oficiais. Uma teoria crítica de currículo rompe com as análises fragmentadas e se volta para uma análise do currículo em suas várias dimensões: oficial, em ação e oculto.

Porém, a dimensão subliminar, isto é, o que não está explícito, mas acaba aprendido, mostra seu poder no âmbito da construção das subjetividades em uma sociedade na qual a experiência de escolarização é compulsória. A escola, como espaço multi-determinado, faz girar a transmissão de conhecimento e o currículo – arena instável de forças – pode desempenhar a dúbia função de reprodução e produção cultural. O que o currículo faz pode ser representante ou não de uma ordem social mais igualitária. Esta é a grandeza e a miséria da instituição escolar.

Assim, a noção de resistência se faz presente e nos mostra que não podemos fazer como a personagem Mary da peça de O'Neill que afirma pateticamente "Nenhum de nós pode remediar as coisas que a vida nos faz! Estão feitas antes mesmo que a gente se aperceba [...]" (1977, s.d.). Afinal de contas, apesar de todo o controle social exercido no contexto de uma sociedade dividida em classes, estamos fazendo a crítica ao currículo escolar dentro da própria es-



cola, ou seja, podemos nos aperceber das “coisas que a vida nos faz” e transformá-las.

## Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.39 – 58.

APPLE, Michael W. & KING, Nancy. A economia e o controle na vida escolar cotidiana. In: APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

DOLL Jr, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBET, François. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 119 p. 29-45, jul. 2003.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

JACKSON, Philip. W. *La vida em las aulas*. 4. ed. Madrid: Morata, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999 p. 7 – 38.

O'NEILL, Eugene. *Longa jornada noite adentro*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

## PROFESSORES DE JORNALISMO, QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?

SÁDIA GONÇALVES DE CASTRO

*Há uns cinquenta anos não estavam na moda escolas de jornalismo. Aprendia-se nas redações, nas oficinas, no botequim do outro lado da rua, nas noitadas de Sexta-feira. O jornal todo era uma fábrica que formava e informava sem equívocos e gerava opinião num ambiente de participação na qual a moral era conservada em seu lugar.*

Gabriel Garcia Marques

Minha experiência como professora de nível superior nos cursos de jornalismo começou quando fui aprovada no concurso do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí-CEFET-PI para ensinar no curso de Radio e TV e surgiram em Teresina as primeiras faculdades particulares de Comunicação Social, dez anos depois de ter iniciado a carreira profissional junto a veículos de comunicação em Teresina-PI.

Para a contratação de professores, nesse período, meados dos anos 90, as instituições exigiam o curso de graduação e experiência profissional. Atualmente, as universidades dispensam a experiência profissional e fazem a análise apenas de títulos e produção acadêmica

Ao assumir a função de professora passei, então, a olhar o jornalismo por um ângulo nunca antes observado, o da educação. Como ensinar alguém a ser jornalista? Tentei responder a esta pergunta rebuscando na memória as aulas, os conteúdos e os professores que tive na época da faculdade. As experiências que julguei como ruins foram utilizadas para me orientar em como e o que não fazer na prática pedagógica; decidi, então, me espelhar naqueles que considerava como bons professores, cujos ensinamentos ficaram gravados na memória e puderam ser aplicados no cotidiano do exercício da profissão. Fiz um balanço de todas minhas vivências como aluna e profissional da área, selecionei as que considerei úteis para me auxiliar na realização do trabalho da sala de aula, juntei os conteúdos que constavam no programa curricular repassados



pela coordenação do curso; somei a tudo isto o enorme prazer que sentia em voltar a conviver com o ambiente acadêmico. Foi de maneira quase intuitiva e calcada na experiência profissional que comecei a preparar minhas estratégias para atuar como professora de jornalismo, uma vez que, até então, não havia tido qualquer orientação, preparação, informação de como deveria ensinar.

Uma década convivendo e atuando no meio jornalístico me levou a descobrir alguns mistérios da profissão, experimentar muitas de suas “dores e delícias,” adquirir conhecimentos suficientes para o saber-fazer e, acima de tudo, me fez perceber que muitas competências e saberes que o bom exercício da profissão exige, na realidade do seu dia-a-dia, não constavam nos currículos das escolas de comunicação que eu havia conhecido e estudado.

O jornalismo é um ofício com muitas peculiaridades, por ser polissêmico, recheado de nuances, formas, performances e, por isso, mesmo, muitas vezes, se torna incompreensível e voraz, considerando que a obra termina com a conclusão de cada notícia, como se fosse a última, “mas que não concede um minuto de paz enquanto não recomeça com mais ardor do que nunca no instante seguinte” (MARQUEZ).

Para ensiná-lo é preciso compreendê-lo em sua polissemia, categorias, teorias, a base cultural que lhe sustenta, as leis que lhe regulamentam e o mais importante de tudo, é preciso compreender o papel que ele desempenha na sociedade. Sem o jornalismo, o homem moderno de qualquer classe social, de qualquer nível cultural, não consegue gerir sua vida produtiva, programar seu lazer, orientar-se no mundo, enfim, formular sua opinião. A maioria das pessoas busca por ele da hora que acorda, várias vezes durante o dia e até quando vai dormir. É a bússola que orienta a sociedade e o grande detentor da suposta verdade, pois é a instituição que possui os maiores índices de credibilidade, segundo pesquisa do IBOPE. Um fato só é real, “só acontece” depois que aparece no jornal, seja na TV, rádio, meios impressos ou na internet. Sempre foi assim. O jornal assumiu essa importância na vida das pessoas, desde seu início no século XV, na Europa, se perpetuou e se tornou imprescindível muito mais nos dias atuais quando o desenvolvimento das tecnologias

da comunicação permitiu a multiplicação de meios, a pulverização das informações e a instantaneidade de sua difusão.

No Brasil, a primeira escola de jornalismo surgiu na década de 60, em São Paulo, na Faculdade Gásper Líbero, mais de sessenta anos depois do primeiro jornal ter sido publicado no País. Desde esse período e até o aparecimento das escolas, as informações jornalísticas eram produzidas por escritores, advogados, filósofos e médicos que contando com colaboração dos gráficos que dominavam a manipulação da prensa e as “letrinhas” de ferro do linotipo, faziam o jornal circular, nesse período, para um público ainda restrito e elitizado.

A criação das escolas de jornalismo foi uma reação de alguns segmentos da categoria contra as correntes que afirmavam que para alguém ser jornalista não carecia de respaldo acadêmico e que qualquer profissional de outra área, com “jeito para escrever”, poderia perfeitamente exercer o ofício. Essa foi uma discussão que surgiu com o início da regulamentação da profissão, mas que perdura até os dias atuais nos meios da comunicação. Atualmente, ainda persiste o embate entre os jornalistas do “batente” e os formados nas academias. A obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão divide a opinião de jornalistas e empresas de comunicação. O jornal *Folha de São Paulo* foi o primeiro a se levantar contra a exigência do diploma, apesar de não se ter notícia de ninguém que tenha sido contratado pelo veículo nos últimos tempos sem a devida formação acadêmica. O argumento repetitivo dos que se posicionam contrários ao diploma é de que jornalismo se aprende no dia-a-dia, na prática e nas leituras que se faz nos livros e no mundo.

Advogo a exigência do diploma. Se o jornalismo, como dizem os que estão contra a exigência do diploma, aprende-se com outros jornalistas, livros, aprende-se com a prática, com o confronto de experiência; aprende-se com o tempo, com a opinião de quem não é da área mas usufrui e paga por ele, então porque não aprender também nos bancos da escola?

A questão que trago para reflexão neste artigo é o que se deve ensinar nos cursos de jornalismo e que competências e saberes serão necessárias para orientar a prática pedagógica dos professores. Antes de entrar nessa discussão, farei uma digressão sobre o caráter e as qualidades



intrínsecas do jornalismo enquanto profissão e do jornal enquanto produto.

É certo que nem a melhor faculdade e nem o mais talentoso professor conseguirá dar conta de ensinar “todo” o jornalismo que um profissional necessitará para navegar com desenvoltura no complexo universo da comunicação social, que está inserida no mundo pós-moderno, relativista, consumista e desagregador. A notícia se transformou em produto à venda como um shampoo, carro, perfume ou outro qualquer e, como tal, deve-se apoiar nas ferramentas do marketing para chamar atenção, atrair e seduzir o seu público-alvo. Em sendo assim, torna-se imprescindível ensinar ao aspirante a jornalista a adquirir profundo conhecimento das tecnologias envolvidas na captação, produção e transmissão da notícia; ter faro e intuição de investigador e o domínio certo na arte de escrever. Mas, essas qualidades ainda são insuficientes, pois é preciso ensinar aos pretendentes a jornalista, – o que considero esta como uma tarefa difícilíssima – como o jornalismo está inserido no mundo e de que modo, ele, para além da eficiência tecnológica, responde a um dos direitos fundamentais do ser humano: o direito à informação. Mais difícil ainda é ensinar o princípio sistêmico da vida, do qual nos fala Edgar Morin, onde as coisas se inscrevem e se interrelacionam. Muito difícil também é ensinar o peso e o reflexo da informação junto a uma família, a uma pessoa, a um grupo, à sociedade e saber qual o aproveitamento que direta ou indiretamente se pode fazer dela.

Então, que perfil profissional, saberes e competências deve ter um professor para ensinar as implicações éticas de um trabalho que lida com as pessoas das maneiras mais sensíveis e as lógicas de uma profissão que se posiciona em uma gangorra nem sempre equilibrada que oscila entre o “econômico” e o “cultural”, o parcial e o imparcial?

Por considerar esses saberes tão difíceis de aprender e de ensinar, por isso mesmo, é que se deve aprender com os livros, com a experiência, etc, mas também na academia, desde que ela saiba e queira efetivamente ensinar a profissão. Gabriel Garcia Marques, que considera o jornalismo como a melhor profissão do mundo, faz uma reflexão sobre as qualidades que o indivíduo deveria aprender em sua formação profissional:

[...] toda formação deve-se sustentar em três vigas mestras: a prioridade das aptidões e das vocações, a certeza de que a investigação não é uma especialidade dentro da profissão, mas que todo jornalismo deve ser investigativo por definição; e consciência ética não é uma condição ocasional e, sim que deve acompanhar sempre o jornalismo, como o zumbido acompanha o besouro.

Os jovens que chegam às faculdades de jornalismo trazem consigo uma ânsia de conhecer o mercado de trabalho da mídia e sonham em ser o próximo William Bonner, uma Fátima Bernardes, um Pedro Bial, uma Ana Paula Padrão e tantos outros que compõem a lista das estrelas do jornalismo que viajam o mundo inteiro e recebem salários vultuosos; ou aqueles fotógrafos respeitados por todos, como Araquém Alcântara e Sebastião Salgado, que um dia estão na Antártica, noutro, numa região inóspita da África e utilizam equipamentos fotográficos poderosos, produzidos exclusivamente, para eles. Esse é o desejo comum que parece embalar os corações e as mentes da maioria dos estudantes de comunicação, em qualquer região do País.

Contudo, ao prestar o vestibular para jornalismo, eles não pensam em estudar filosofia, sociologia, história, antropologia, teorias da comunicação, ética e outras disciplinas das humanidades que lhes servirão como suporte para que possam compreender melhor a anatomia da sociedade e sintam-se amparados para viver e atuar num mundo de conflitos.

Por isso, julgo ser necessário que o professor, ao apresentar o seu conteúdo programático, fundamentado nas disciplinas das ciências humanas e sociais, faça com que seus alunos compreendam, logo de início, que o longo caminho que leva até às grandes reportagens, às espetaculares aventuras em volta do globo terrestre em busca da notícia, às denúncias que podem abalar as estruturas do poder; enfim, a ser uma testemunha dos acontecimentos marcantes da história de seu tempo, requer inevitavelmente as disciplinas que ensinam a reflexão, estimulam o pensamento e a criatividade, incentivam a pesquisa e a curiosidade e refinam o olhar para ver mundo para além das aparências e das evidências mais imediatas.

O professor precisa levar os alunos a reconhecerem que a cultura das humanidades desenvolve a inteligência



geral, expondo o indivíduo a uma espécie de exercício do pensamento, da crítica, e da criatividade. Edgar Morin nos ensina que a mente se desenvolve à medida em que entra em contato com categorias e linhas de pensamentos inspiradas em grandes pensadores. Portanto, qualquer curso que reduza a exposição dos educandos ao pensamento histórico pode estar contribuindo para a formação de profissionais não pensantes por si mesmo, o que especificamente, no caso dos cursos de jornalismo, pode ser algo tão arriscado quanto uma faca amolada nas mãos de uma criança.

Não se faz jornalismo sem técnica e nem sem tecnologia, é certo, mas estes elementos também devem ser dominados com senso crítico, para que, ao manipular a transformação do fato em notícia e fazê-la percorrer o árduo e veloz caminho que a leva até à “mesa” do público interessado, o jornalista esteja municiado de cuidados relativos à isenção e respeito pelas suas fontes, ainda que esse propósito possa ser visto como uma miragem ou algo a ser, dificilmente, atingido, visto que o jornalista, como qualquer outro investigador social, sofre da interferência do julgamento pautado em valores e interpretações subjetivas.

O surgimento das novas tecnologias oferece aos jornalistas armas mais poderosas para enfrentar o seu melhor inimigo de sempre: o tempo. Para a fatia da população que consome a informação que é produzida diariamente – o chamado jornalismo *fast food* – não há nada mais antigo do que o jornal de ontem. Isto torna a correria uma constante no cotidiano da profissão e não há jornalista, nem mesmo os mais tarimbados, que não sintam uma palpitação nos vinte minutos que antecedem o fechamento do noticiário, pois nunca se tem a certeza se o tempo disponível será suficiente para colocar todas as informações que se pretende, sendo este um dos motivos pelos quais o domínio da técnica deve ser profundo e seguro, para evitar embaraços na hora do *rush* da divulgação.

Nem por isso, as disciplinas técnicas devem ser reduzidas ao simples papel, como muitos compreendem, de ensinar apenas a apertar botões e utilizar “efeitos especiais”. No jornalismo, nenhum elemento dos que compõem a notícia estão ali por caso: a cor, o tom de voz, a música se for o caso, a posição da fotografia, o tamanho da letra, a página, se é ímpar

ou par, o lado, se é direito ou esquerdo etc, todos esses detalhes e uma infinidade de outros contém em si uma ideologia, uma intenção. Portanto, as aulas de laboratório que os alunos afirmam adora, devem ser aproveitadas também, para ensiná-los a usar a câmera, a fotografia, a imagem, o áudio e outros recursos tecnológicos de maneira ética e isenta, aplicando conceitos fundamentais da comunicação social.

O professor conseguirá com que os educandos aprendam a fazer essa leitura ampla e crítica da realidade, desde que as escolas de jornalismo os auxiliem, elaborando seus currículos de modo a interligar as disciplinas de modo que propiciem reflexão, olhares críticos, pontos de vista capazes de juntar “natureza e cultura”, “homem” e “cosmo” e possam construir uma comunicação comprometida com a dignidade da condição humana. Porém, esta transdisciplinaridade, que coloco aqui como ideal, não basta que esteja registrada nos programas curriculares do curso. É necessário ser incorporada pelos professores e transformada numa ação efetiva de sua prática cotidiana sem se deixar conduzir pela idéia fácil de que cada disciplina é uma ilha isolada das outras num mar de normas e conteúdos.

A dicotomia entre as disciplinas, principalmente, as teóricas e práticas, por si só, já é um equívoco, pois passa a impressão de que os conteúdos trabalhados por cada uma existem e são aplicados independente uns dos outros, como se uns não fossem conseqüência e suporte para os outros. A oposição entre teoria e prática pode estar apoiada na falta de articulação adequada que provavelmente se origina na organização curricular dos conteúdos das disciplinas ou na condução desses conteúdos pelo professor. É preciso observar onde se encontra a raiz desta desarticulação que poderá afetar a vida do educando durante todo o percurso na universidade, bem como acompanhá-lo no mercado de trabalho, dificultando sua atuação profissional.

Defendo a idéia de que um professor só deve entrar numa sala de aula se estiver possuído por duas grandes paixões: o jornalismo e a educação. Pois considero que cada um desses saberes concentra em si um universo de conhecimentos, práticas, teorias, dificuldades, contradições e interferências que só um outro sentimento ainda maior – o amor – será capaz de fazer com que essas duas dimensões



se relacionem e originem bons profissionais. Se não houver amor, como ensina Paulo Freire, só haverá problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e tédio para os alunos.

### **A Questão Curricular nos Cursos de Comunicação Social**

Os cursos de jornalismo desde sua criação até os dias atuais “sobreviveram” à implantação e transformação de cinco currículos mínimos que determinavam as matérias básicas e restringiam a autonomia das instituições para eleger os assuntos e conteúdos que deveriam ser estudados. Talvez, essa orientação do MEC seja ainda influência do regime de controle das informações imposto pela ditadura militardo pós-64, que coincide com o da época do surgimento das escolas de comunicação.

Um dos equívocos curriculares produzido pelos currículos mínimos e que resiste aos dias atuais em várias instituições do País é a divisão dos conteúdos em “tronco-comum”, nos dois primeiros anos do curso, e em “tronco-específico”, nos últimos anos da faculdade, separando, por exemplo, jornalismo de publicidade ou de outras habilitações da mesma área, como Cinema e Relações Públicas.

Várias faculdades que realizaram as mudanças curriculares permitidas depois da implantação das diretrizes básicas de 2000, desestruturaram seus currículos e passaram a oferecer cursos plenos em cada área: jornalismo, publicidade, relações públicas, etc; cada um com sua identidade curricular específica, própria e independentes uns dos outros, muito embora ambos os cursos sejam filhos da mesma mãe, as ciências da comunicação, considerando que várias disciplinas são estudadas em todos, mas com um enfoque diferente direcionado para as especificidades de cada um.

O currículo é a expressão mais visível do modelo de formação que uma instituição impõe ao mercado de trabalho. Logo, a sua composição deveria ser o resultado de uma reflexão entre o segmento acadêmico, o profissional e as entidades de classe. Isso implica que o pensamento divergente e a discussão política estão na origem da definição e na organização do currículo. Teoricamente, ele deveria ser fruto de consenso, considerando demandas de curto, médio e longo prazos. A configuração curricular resulta de uma identidade

profissional, uma visão abrangente do processo de conhecimento e o poder efetivo para sua implantação.

O principal problema na implantação de um currículo, principalmente, nas profissões ditas liberais, onde a especialidade é um espaço de poder e de propriedade, consiste em traduzir a dimensão política num conjunto equilibrado de atividades acadêmicas.

Em torno desta questão, há uma discussão interna provocadora de grandes debates acadêmicos, que é a autonomia dos cursos, considerando sua especificidade, raio de influência, demandas específicas e mercados diferenciados. Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisas de Mercado de Trabalho em Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NUPEM) no fim da década de 90, sobre campo profissional e mercado de trabalho em comunicação no Brasil, aponta para especificidades das áreas que demandam habilidades adequadas ao exercício da profissão. No mercado de trabalho, o jornalista exerce a função de jornalista, o publicitário de publicidade, o relações pública de relações públicas. Se formos considerar aquelas áreas que estão no limite da interseção, o jornalismo é o curso de maior inserção em outras áreas e mesmo assim, tal inserção não anula sua especificidade.

Essa discussão interna sobre as especificidades das áreas dentro da comunicação social precisa ainda ser amadurecida porque permite, no seu limite, a aplicação de currículos oportunistas, principalmente no momento em que já não há um currículo mínimo que estabeleça obrigatoriedades e quando não se sabe para onde vão as avaliações.

A liberdade e a autonomia que os cursos ganharam para selecionar os conteúdos que consideravam necessários para a formação de profissionais fez com que algumas faculdades inchassem seus currículos com um variado rol de disciplinas, transformando-os numa verdadeira colcha de retalhos, alimentando-se da falsa idéia de que quanto maior o currículo mais atualizadas serão as informações transmitidas, numa clara confusão entre qualidade e quantidade. Entendo que, somente na prática, é que o currículo se manifesta como um produto de qualidade ou não; portanto, sugiro uma orientação curricular para as escolas de comunicação que esteja mais voltada para a realidade dos jornalistas como categoria e da atividade como empreendimento.



Para se atingir essa orientação de que falo, será preciso intensificar o foco na profissão e no profissional terá como conseqüência a melhoria da qualidade do ensino, o que portanto exige revisão, criação, adaptação, transformação e, se for o caso, a eliminação rápida de conteúdos. Esses momentos de mudança são estratégicos no sentido de que permitem acompanhar *pari passu* as necessidades do profissional quando este chegar no mercado de trabalho. Assim, o currículo deve ser flexível, e desta flexibilidade resultará a absorção ágil das necessidades profissionais e sua transformação efetiva em plano de estudos. A dinâmica curricular, portanto, é o diferencial extremamente importante de atualização do ensino que deverá ser praticado.

### **Sobre o Diálogo Entre os Saberes da Prática e os Saberes da Formação**

Chego, finalmente, à formulação do último ponto que gostaria de discutir neste artigo: a multiplicidade de olhares oferecidos pela complexidade pedagógica, no “chão da sala de aula” dos cursos de jornalismo.

Todos os ambientes de aprendizagem, dadas suas características, se constituem em lugares imprevisíveis, dinâmicos, onde a todo momento qualquer coisa pode acontecer; uma discussão, uma insatisfação, descobertas, incompreensões, realizações e uma infinidade de movimentos e reações que podem ser originados da relação que surge dessa variedade de mundos, mentes, corações, desejos, referenciais reunidos em um determinado momento, em um espaço delimitado e por tempo determinado. Para atuar neste “planeta” – que, segundo Jacques Therrian, é formado por três dimensões que se encontram e interagem: o mundo dos alunos, o do professor e o assunto a ser apresentado – o professor deve estar preparado emocionalmente, seguro dos conteúdos que irá trabalhar e possuir alguma experiência para tomar decisões rápidas e fazer intervenções que podem ou não estar registradas no conteúdo programático da disciplina ou incluídas nos saberes normativos e instrumentais do curso ou, até mesmo, no código de posturas da instituição.

A sala de aula do curso de jornalismo, dentro da imprevisibilidade que o espaço apresenta, se constitui num

caso especial, dadas as características da profissão, as quais foram comentadas anteriormente neste trabalho, faz com que a maioria dos alunos chegue com sua preferência profissional e orientação política definida, ainda que em muitos casos, não sejam tão bem fundamentadas quanto apostam ser. Os alunos trazem na ponta da língua a área e o tipo de veículo em que pretendem atuar; alguns mudam de idéia no decorrer da faculdade; e pela faixa etária em que se encontram, a maioria ainda não passou dos vinte, percebendo o mundo como sendo ele o centro do universo, em torno dos quais giram todas as coisas.

Enquanto se encaminha para este espaço caleidoscópico, o professor deve trazer consigo a certeza de que uma aula jamais será igual a outra. O cenário pode ser o mesmo de todos os dias; o palco está reservado para ele, a platéia cativa e assídua que chega sempre mais cedo, está lá à sua espera. O que muda, então, nesse ambiente de elementos que se repetem diariamente? O espetáculo, o show, os diálogos mais soltos/livres, a aula. Nada do que se experimenta na atividade docente hoje, se repetirá amanhã. Cada situação é nova, cada experiência é a primeira, e essa é a louca aventura do ofício de ser professor. O papel para o qual ele se preparou como algo a desempenhar a vida inteira nunca se conclui, sua formação, enquanto durar sua vida, nunca termina, "ele será sempre um ser inacabado".

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidades, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto face a tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos (FREIRE)

Na lição de Paulo Freire, o professor deve estar consciente de que dentro da sala de aula o foco de observação dos alunos não se atém apenas aos conteúdos que estão sendo trabalhados naquele momento; ali, muitas vezes, outros detalhes despertam as atenções dos alunos, tanto quanto a ação pedagógica que esteja acontecendo. Tudo relacionado ao professor se manifesta como uma fonte de comunicação e irá exercer uma função importante no processo de interatividade que se desenrola no "chão da sala de aula". Esta característica da dinâmica intrínseca ao am-



biente da sala de aula é fortemente destacada nos cursos de jornalismo. Aos alunos interessa saber e eles perguntam, categoricamente, sobre as escolhas do professor, desde as músicas que ele ouve, os lugares que frequenta, o estilo de roupa que usa, sua orientação sexual, os profissionais da área que ele admira, até os políticos em quem ele vai votar nas próximas eleições. Estas são apenas as indagações mais frequentes, mas, na verdade existe um elenco enorme de intimidades e curiosidades que os alunos perguntam ao professor sem qualquer cerimônia de estarem sendo invasivos, indiscretos ou “mal educados”.

Na condição de sujeito duplamente formador de opinião, como professor e jornalista, e aqui vai mais um ensinamento do mestre Paulo Freire, a primeira providência a ser tomada perante os alunos é dizer quem é você, o que pensa, de onde fala e quais as ideologias que orientam o seu saber e baseado em quais fontes você forma o seu repertório de conhecimentos. A partir deste “assumir-se” é que será dado os primeiros passos em direção à construção da relação de respeito mútuo que deverá nascer da química entre professor, aluno e conteúdos.

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo. Evidentemente não posso levar os meus dias como professor a perguntar os alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. Afinal, o espaço pedagógico é um “texto” para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e reescrito (FREIRE).

O professor reescreve o espaço pedagógico quando ultrapassa, os nem sempre claros, limites das “grades” curriculares e se municiam de uma autonomia amparada nos saberes da experiência e nos saberes da formação e se permite improvisar, experimentar, tomar decisões, preparar estratégias e correr riscos. É preciso coragem para ir além do que está escrito nos programas curriculares mas que o mercado de trabalho exige e ensina a duras penas. Exemplificando, o professor de jornalismo deve ensinar aos seus alunos que a roupa que eles usam pra ir a um show, não serve para entre-

vistar alguém num ambiente como a câmara dos vereadores; que postura assumir para não se sentir subserviente diante de um político ou de um empresário poderoso, como não tremer e “dar um branco” ao entrevistar um ídolo, a não ser arrogante quando estiver falando com alguém de uma classe social inferior à sua e se esforçar para compreendê-lo em sua linguagem simples, a não se deslumbrar na presença de uma celebridade, a ter perspicácia e astúcia suficientes para perceber quando a “pista” que estão lhe passando, aponta para o lado contrário. Ensinar como endurecer o coração e ver a morte sem chorar. Essas são apenas algumas minúcias que podem parecer desnecessárias e que só alguém que tenha vivido o ritmo frenético de uma redação de jornal pode entender o quanto a não observação desses detalhes pode destruir uma vida profissional ainda no nascedouro. Isto deve ser ensinado nos bancos da escola, antes que a vida ensine mais duramente e cobre o seu preço altíssimo.

A mídia faria bem em apoiar essa operação de resgate. Seja em suas redações seja em cenários construídos intencionalmente, como simuladores aéreos que reproduzem todos os incidentes de vôo, para que os estudantes aprendam a lidar com desastres antes, que os encontre de verdade atravessados em seu caminho. Porque o jornalismo é uma paixão insaciável que só se pode digerir e humanizar mediante a confrontação descarnada da realidade (MARQUES).

Desta maneira, Gabriel Garcia Marques nos mostra porque os conhecimentos produzidos pela prática e os saberes da formação e da experiência devem andar juntos, inseparáveis a todo momento, amparando-se e complementando-se, mutuamente.

Para concluir, apresento uma breve reflexão sobre a transformação desses saberes construídos por meio da vivência profissional e da formação acadêmica em orientações curriculares, e conteúdos e matérias a serem trabalhadas no espaço e tempo delimitados pelos ambientes de aprendizagem. São os professores os agentes que se responsabilizam efetivamente em transformar os conteúdos de ensino, com o intuito de adequá-los ao perfil dos alunos aos quais se destinam, ao contexto histórico e social onde



“o ensino deverá ocorrer, as limitações impostas pela delimitações de espaço e tempo, as normas curriculares, entre outros”. Essa adequação de conteúdos deve estar baseada na idéia de que o professor não é mais o centro das atenções, se constitui em apenas mais uma opção de aprendizagem, neste mundo paramentado de inúmeros canais de informação. O professor deve preparar suas matérias de maneira que elas possam, inclusive, extrapolar os muros e o tempo da escola, desenvolvendo outras estratégias de ensino relacionadas com o “cibermundo” tais como discussões on-line, e-seminars, e-mails, blogs interativos, ensino à distância e outras opções que oferecidos pelo universo virtual. Se os adolescentes são tão criativos no uso da virtualidade, por que os professores de jornalismo que lidam exatamente com técnicas de comunicação, não poderiam ousar mais e ir mais longe?

Entretanto, é chegado o momento de perguntar aos professores se com a formação que receberam e com a experiência que adquiriram estarão preparados para enfrentar mais este desafio que se coloca no seu ofício de ensinar.

Porém, ser professor e, mais especificamente, professor de jornalismo, será sempre uma decisão, na qual correr risco é uma constante, por todas as características apresentadas pelos dois ofícios no decorrer deste trabalho. O ensino de jornalismo, assim como sua prática profissional, se alimenta do imprevisível, corre contra o tempo e trava uma luta consigo mesmo na busca de uma utópica imparcialidade. O risco é apenas um detalhe do fio da navalha, onde tenta se equilibrar o professor e o jornalista. Duas personalidades que, estando juntas, podem resultar no ser híbrido que caminha entre o “técnico” e o “criador”, entre o “liberal” e o “assalariado” entre o “operário” e o “artista”, enfim, entre o “racional e o “louco”.

### Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORRIN, Edgar. *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, Cláudia P. *O Curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

OBSERVATÓRIO da imprensa. *Jornalismo a melhor profissão do mundo*. Internet, 2002.

TERRIAN, J., LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexão sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e sociedade*, n. 74. abr, 2001.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de comunicação e artes. Núcleo de pesquisas de mercado de trabalho em comunicação e artes. *Campo profissional e mercado de trabalho em comunicação no Brasil: perfil da habilitação em jornalismo*. Porto Alegre, 1998, 126p. (Relatório Nacional).



## PROFISSIONALIZAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

SOFIA DE EVARISTO MENESCAL BARREIRA

### Introdução

Diante de antigos e novos desafios educacionais que o século XXI sinaliza, de melhor qualidade no que o aluno aprende e apreende, de tornar esta aprendizagem significativa e capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico atrelado à inclusão social, que viabilize uma cidadania verdadeiramente emancipada, entre muitos outros, cabe refletir profundamente sobre entraves que têm sido identificados na dinâmica dos sistemas de ensino, dentre os quais destaca-se a problemática pertinente à docência no ensino superior, a ser estabelecida e assumida como profissão.

Nos últimos vinte anos, como admite Tardif, a profissionalização da área educacional tem se desenvolvido em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, revestida “de uma grande insatisfação e de críticas, muitas vezes ferrenhas, contra a formação universitária” (2002, p.252), sinalizando a necessidade de se estabelecer uma política de profissionalização para a docência no âmbito das universidades, que possibilite a formação inicial e continuada, ao longo da carreira profissional.

Vivemos um contexto mundial no qual os “impactos e perspectivas da revolução tecnológica, da globalização e do neoliberalismo no campo da educação” (LIBÂNEO, 2003, p.109) induzem ao crescimento da procura por formação com nível de qualidade cada vez mais elevado, nos remetendo ao questionamento de sabermos se estamos correspondendo às expectativas de desenvolvimento e inserção social, preocupação esta posta para os próprios formadores da educação básica, sem a qual não se chega ao ensino superior. Semelhante preocupação expressa Barreira que, apesar de muito valorizar e ressaltar a importância dos incrementos que a sociedade da informação e do conhecimento<sup>1</sup> geram para a

---

<sup>1</sup> Segundo Libâneo (2003, p.52): “A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica, tem levado estudiosos a denominar a sociedade atual de sociedade do conhecimento, de sociedade técnico-informacional ou de sociedade tecnológica.”

melhoria da qualidade de vida, destaca reflexos vivenciados em decorrência deste modelo de sociedade:

O paradigma marcante do mundo de hoje baseia-se na velocidade e qualidade da informação e no pleno domínio do conhecimento. É a era em que o conhecimento é o capital mais valioso. [...]

Infelizmente, o avanço científico e tecnológico recente, propulsor da sociedade do conhecimento, não tem sido capaz de reverter os crescentes resultados que apontam o aprofundamento do conhecimento de poucas pessoas e o aumento da ignorância da maioria da população. (1999, p.23)

Embora com todos os questionamentos que possamos fazer sobre os muitos aspectos negativos, antidemocráticos e perversos que essa conjuntura nos tem feito vivenciar no âmbito do ensino superior, não podemos negá-la, muito menos ignorá-la. Acredito que a postura mais coerente, como aponta Frigotto (2003), deve ser a de nos apossarmos do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, através do controle democrático exercido pela esfera pública, subsidiando o atendimento às necessidades humanas.

Esse contexto impõe profunda reflexão aos docentes do ensino superior, o que está brilhantemente expresso no alerta de Gadotti quando considera que não se pode mudar a história sem o conhecimento, mas tem-se que

[...] educar o conhecimento e as pessoas para tornarem-se sujeitos da sua história e intervir no mercado como sujeitos, e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à cidadania (2000, p.142).

Na intenção de promover formação profissional de cidadãos capazes, inclusive, de perceber a estrutura desse modelo de sociedade na qual vivem, o ensino superior necessita ser redimensionado, passando a ter novos desafios no âmbito da docência estabelecida:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) [...];
- b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional [...];



- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consistente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO, 2003, p.53).

Todas as considerações postas – contexto e críticas às IES – conduzem à necessidade da docência ser estabelecida como profissão e elemento constituinte dos planos de desenvolvimento institucional das IES em busca de uma melhor formação profissional a ser estabelecida em seus cursos.

### **Ação Docente nas Licenciaturas e Bacharelados**

A crescente demanda por formação em nível superior, configura uma realidade que tem induzido à busca incessante e urgente por formação profissional de nível cada vez mais elevado, panorama este que justifica o seu repensar diante dos novos desafios postos pelo mundo contemporâneo. Morosini, quando refere-se às problemáticas decorrentes da atual conjuntura educacional brasileira, alerta para reflexões pertinentes à própria epistemologia da educação ofertada na atualidade:

Não podemos esquecer que os desafios [...] terão suas questões agravadas, pois a sociedade da informação desloca o eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento, e isto implica capacitação continuada dos recursos humanos. A duplicação das matrículas no ensino superior [...] e o conseqüente crescimento acelerado no número de professores universitários far-se-á necessário (2001, p.32).

Paralelamente, muitos questionamentos são elaborados e proclamados diretamente aos docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado. Referente às licenciaturas, pergunta-se sobre o papel desempenhado pelos seus docentes diante de um contexto histórico antagônico, no qual nos deparamos com duas faces de uma mesma realidade, sendo uma surpreendente e outra lamentável. A face surpreendente retrata a busca intensa por cursos de formação de professo-

res, a qual pode ser compreendida, entre outros, pelo advento da nova LDB nº 9394/96<sup>2</sup>, por expressar que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (§4º – Art.87 – Disposições Transitórias), referindo-se aos desafios postos para a “Década da Educação” (BRZEZINSKI, 2001, p.149), bem como por garantir “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho” (IV – Art.67). A face lamentável, decorre dos resultados de muitos estudos, pesquisas e relatórios que, embora reconheçam alguns singelos avanços do sistema educacional brasileiro na última década, demonstram a ineficiência da educação básica, divulgados pelas mais diversificadas instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas.<sup>3</sup> Analisando o conjunto dessas – e de outras – pesquisas aqui apontadas, acredita-se haver um modelo de crescimento e desenvolvimento nacional que sinaliza, como conseqüência, um contexto de exclusão social, no qual um sistema educacional para a emancipação ainda está por vir. Como ressalta Haguette, embora reconhecendo os avanços que a educação brasileira pode ter alcançado nos últimos anos, “o Brasil está a viver uma febre escolar, jamais experimentada na sua história, e a invasão na escola é muito maior do que a evasão”, lamentando, entretanto, que “infelizmente, é possível e até provável, que todo este esforço individual e coletivo não surta os resultados esperados, haja vista o despreparo de nossas casas de ensino/aprendizagem” pois acredita que “é na qualidade da aprendizagem que todos nós, governos, sociedade civil e, sobretudo, educadores, devemos jogar pesado.” (2003)

Referente, ainda, às licenciaturas, considera-se que, nos últimos tempos, vinha sendo marcada pela pouca valorização da formação que ofertava, inclusive por parte das instituições, como ressalta Vasconcelos (2000), quando questiona a identidade desse curso de formação de docen-

<sup>2</sup> LDB nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

<sup>3</sup> BRASIL/MEC/SAEB/INEP (2001); UNESCO/OCDE/PISA (2001); UNESCO/OCDE/PISA (2003a); UNESCO/OCDE/PISA (2003b); BRASIL/MEC/Geografia da Educação Brasileira-2001/INEP (2003); 70ª Reunião Plenária do CRUB (2003); IBGE/Estatísticas do Século XX (2003); IPEA/PNUD/ IDHM (2003).



te, que não demonstra identidade bem estabelecida, pois ora suas disciplinas são ministradas por professores da área pedagógica, sem uma visão maior do conhecimento específico do próprio curso, ora por professores da área do conteúdo específico, sem a competência pedagógica necessária para a formação do futuro professor.

Quanto aos cursos de bacharelado, percebe-se uma enorme crítica referente ao distanciamento entre a formação predominantemente academicista efetivada no âmbito das Instituições de Ensino Superior – IES, desvinculada – igualmente ao problema das licenciaturas – da realidade posta na sociedade e suas instituições profissionais, de suas demandas no atual contexto de uma sociedade agora caracterizada pela era da informação e do conhecimento, com referenciais bastante diferenciados daqueles postulados em décadas anteriores. Embora nem sempre percebido pelos bacharéis, as práticas de um docente refletem uma postura político-pedagógica que delinea os rumos da formação que se efetiva, o que pode ser redimensionado com base no repensar das atividades cotidianas do processo de ensino-aprendizagem que estabelece com os alunos, ou seja, a problemática maior passa fundamentalmente pela revisão dos princípios teórico-metodológicos da ação docente no interior das instituições.

Vivencia-se, ainda, desafios postos a esses mesmos profissionais, tais como os referenciais legais anunciados pela LDB nº 9394/96 e decorrentes diretrizes curriculares de cursos de graduação – algumas já recentemente aprovadas outras em tramitação no Ministério da Educação-MEC, que passam a exigir novas competências diante da reestruturação curricular dos cursos, através de projetos político-pedagógicos e formativos que possibilitem a superação de práticas rotineiras de “dar” aulas e “repassar” conteúdos “disciplinares”, revendo o exercício da docência como ato reflexivo, crítico e transformador.

Observa-se, entretanto, que as IES – mais especificamente as públicas – vêm apresentando um cenário de desvalorização do profissional do ensino e de descaracterização da ação docente, fato de maior atenção e preocupação por parte de seus gestores, pesquisadores e professores, diante dos desafios postos pela sociedade à formação acadêmica

estabelecida neste nível de ensino, considerando, ainda, o panorama da crise financeira, da falta de concursos para repor/ampliar os quadros de professores permanentes, da ausência de programas de formação docente, das insatisfações anunciadas pelos discentes em formação, dos dados oficiais divulgados pela avaliação de desempenho acadêmico e das condições de ensino nas IES públicas, que desvelam uma realidade a ser redimensionada.

Com certeza, esse momento histórico de muitas e aceleradas mudanças remetem desafios urgentes à educação e geram, conseqüentemente, insegurança e incerteza próprios do sistema de vida humana que presenciamos e para o qual nós, educadores, devemos estar atentos para compreendê-lo e enfrentá-lo com bastante competência e harmonia. Citando Morin (2001, p.16) “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas.”

### **Profissionalizar a Ação Docente**

As considerações anteriormente elaboradas conduzem, então, à necessidade da docência ser estabelecida como profissão, o que faz parte de um movimento nacional e internacional, no qual podem ser destacados estudiosos como Tardif (2002), Anastasiou (2004), Dias (2004) e Therrien (2004). Segundo Tardif (2002, p.247-249), esta questão tem sido prioritariamente pensada em um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área de educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino, para que este possa deixar de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão.

A profissionalização para a docência no ensino superior intensificou-se consideravelmente nesta última década, estando bem mais presente nas preocupações de pesquisadores, formadores de formadores e instituições, nacionais e internacionais, podendo citar reflexões compartilhadas nacionalmente, no XI ENDIPE (2002)<sup>4</sup>, ao considerar a existência de grande parcela de professores do ensino

<sup>4</sup> XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em Goiânia, de 26 a 29 de maio de 2002.



superior que apresentam “despreparo para a docência” (GONÇALVES ROSA, 2003, p.165), bem como internacionalmente, no documento da *Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma Perspectiva Docente* (PARIS, 1997) que, como aponta Pimenta e Anastasiou (2002, p.38), expressa preocupações com o ensino nas universidades e outros temas até então ausentes no panorama das discussões.

A necessidade de “diferenciar profissão docente e ocupação na docência” foi, inclusive posta por Anastasiou (2004, p.61,62), no XII ENDIPE<sup>5</sup>, quando destacou a fundamental relação entre a competência para a docência no ensino superior e o perfil do profissional que ingressa nas IES, “principalmente considerando os critérios utilizados para selecionar os profissionais de diferentes áreas que passam a ‘dar aulas’ na universidade”, sugerindo ser necessário caracterizar os elementos constitutivos de uma profissão e, em especial, da ação profissional docente. Em verdade, esta preocupação remete às inúmeras indagações que têm sido postas sobre os processos seletivos para docentes do ensino superior, pelo fato das pontuações mais elevadas continuarem referindo-se à titulação e à produção científica, questionando-se em que nível a aula didática/prática é considerada fator de relevância para a aprovação final do candidato. Entretanto, esses referenciais já vêm sendo reformulados, podendo citar o INEP/MEC na Avaliação das Condições de Ensino-ACE (2004), ao estabelecer uma maior valorização dos aspectos pertinentes à formação para a docência.

As IES têm sido alvo de questionamentos sobre a própria identidade profissional dos seus docentes, a qual deve ser apreendida, fundamentalmente, através da reflexão sobre os saberes que utiliza na prática, seus significados na história da sua formação e sua significação diante dos profissionais que forma. Como lembra Pimenta e Anastasiou (2002) e Nóvoa (1997), os processos de profissionalização interagem com sujeitos contextualizados e historicamente situados, possuidores de saberes específicos e de necessidades igualmente específicas, para as quais os formadores devem estar competentemente preparados. Com semelhante preocupa-

---

<sup>5</sup> XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em Curitiba, de 29 de agosto a 1º de setembro de 2004.

ção, Tardif (2002, p.255) ressalta a importância de conhecer a epistemologia da prática profissional, realizando um “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano”.

Essas reflexões subsidiam o necessário e urgente repensar dos processos pedagógicos implementados nas universidades, os quais devem ser caracterizados como “políticas, (re)visão teórica e encaminhamentos de formas de ensinar e aprender, mais e melhor, mais diferenciadas e condizentes com a nova realidade”, aspectos estes intrinsecamente

[...] articulados com nossa visão de mundo, com nossas concepções acerca de indivíduo, sociedade e educação e que constituem a fundamentação dos objetivos estratégicos de todo e qualquer trabalho educativo, em toda e qualquer área do conhecimento (DIAS, 2004).

Pode ser considerada como um dos problemas pertinentes a esta questão, a não exigência de formação docente para o ingresso de professores na universidade, pois embora o Art. 66 da LDB nº9394/96 estabeleça que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, isso não garante que a formação para a docência esteja presente nas propostas curriculares destes cursos. O que se observa mais freqüentemente, é a introdução da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, que por si só não é capaz de capacitar para a vida docente na universidade, inclusive porque na maioria das vezes assemelha-se mais à Didática Geral, sem vínculo direto com as especificidades e necessidades da docência nas diferentes áreas do conhecimento.

Outra observação relevante, refere-se ao fato de que, após cursar as referidas disciplinas pedagógicas, o docente passa a efetivar a sua prática docente sozinho, isolado pedagogicamente de seus pares, em meio a dúvidas e reflexões que o próprio cotidiano da formação impõe, com todas as suas especificidades que não são plenamente previsíveis, pois interage com sujeitos e contextos diferenciados em função das realidades nas quais a educação está inserida. Por esse motivo, não é suficiente



[...] oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos (BEHRENS, 1998, p.66).

Em termos de legalidade, podemos considerar alguns direcionamentos promissores na nova LDB, voltados para a melhoria da formação docente – além dos já apontados anteriormente – que se referem ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67, II), bem como ao “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Art. 67, V).

Ao abordar questões pertinentes ao docente universitário, Morosini (2001) ressalta que a nova LDB, no entanto, “se abstém no plano da formação didática” do professor do ensino superior, de acordo com o Artigo 52, incisos II e III:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:

[...]

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (LDB nº 9394/96)

Conforme Demo, “faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem, que consagram o professor como alguém especializado, mais do que todos, em aprender [...]” (1997, p.47,48) Conhecer, entretanto, a legalidade e igualmente a legitimidade com as quais estes avanços são efetivados na realidade da vida profissional dos formadores é fundamental para ampliar o conhecimento sobre a sua formação e o seu fazer.

Não se pode negar a importância da legislação educacional para os direcionamentos de novos rumos da formação para a docência, embora saibamos que, quase sempre, ela aponta “ranços e avanços” (DEMO, 1997). No entanto, sabemos igualmente que as configurações que os cursos de

formação para a docência vão delineando ao longo da história, são conseqüências da sua legalidade e mais ainda da sua legitimidade, sendo reelaborada ou redesenhada a partir do oficial e muito do “oficioso”. Ou seja, devemos louvar os avanços postos pela nova legislação implementada a partir de 1996 e não nos sentirmos acuados diante dos entraves postos por algumas omissões que a própria realidade dinâmica de atuação dos educadores brasileiros vai tratando de reverter. Reportando-me novamente ao pensamento de Demo: “Não importa. O mais importante não está na lei. Como diz Drummond de Andrade: ‘As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis’.” (p.87). No entanto, não quero dizer que passemos a ter uma postura passiva diante do que já está posto, muito pelo contrário, a postura deve ser a de não desistir apenas porque a legislação é incompleta frente aos anseios dos educadores que buscam na educação um projeto de emancipação cidadã. Como bem aponta Saviani (1997), existe, isto sim, a necessidade de uma postura de “resistência ativa, através de organizações coletivas”, ocupando “os espaços deixados pelas diversas lacunas ou omissões do texto da lei.” (p. 235, 236)

### **Referenciais Teórico-Metodológicos da Ação Docente**

No âmbito das propostas de formação para a docência no ensino superior, as IES devem considerar importante implementar concepções críticas, reflexivas e emancipadoras, como propõem André (1994, 1997, 2002), Cunha (1998, 2001), Feldens (1998), Freire (1983, 1996), Libâneo (2001, 2003), Schön (1997) – dentre outros estudiosos que buscam redimensionar o paradigma da formação/profissionalização docente, defendendo o valor da reflexão na e sobre a ação educacional, levando o ato pedagógico a ser um prática social vivida pelos educadores.

Nesse sentido, Cunha (1998, p. 29-32) afirma persistir uma “lógica curricular tradicional”, caracterizada pela supervalorização do que é teórico sobre o que é prático, pela redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis e pela perda das visões globais e integradoras dos campos científicos. Ressalta, então, que “a prática, nes-



sa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, [...] a teoria é a referência para a prática”, na qual o estudante não faz a leitura desta prática como ponto de partida para a “construção da dúvida epistemológica”. Acredita que a questão pedagógico-curricular inerente aos cursos de formação para a docência necessitam de reestruturação profunda que vai muito além de uma reorganização de disciplinas, tendo que reconsiderar, isto sim, questões de “ordem epistemológica”, referente à concepção de conhecimento, de “ordem pedagógica”, sobre a percepção do ato de aprender, de “ordem política”, pressupondo uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação.

Em outras palavras, ainda, mas com o mesmo questionamento ao abordar os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, Tardif referencia o pensamento de Wideen et al (2002), apontando a existência de um “modelo aplicacionista” em muitas universidades, “idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades dos trabalhos dos professores”, caracterizando-se como “monodisciplinar, fragmentado e especializado, [...] regido por questões de conhecimento e não por questões de ação”, no qual

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam na ação cotidiana (2002, p.270).

É importante refletir sobre as concepções de “grades” curriculares ainda existentes na realidade dos cursos das IES, muitas vezes caracterizados pelo distanciamento diante das demandas que a realidade apresenta. No interior das instituições formadoras, faz-se necessário redimensionar a atual lógica curricular, pois como ressalta Nóvoa, é preciso conjugar a ‘lógica da procura’ com a ‘lógica da oferta’, “não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais” (1997, p.31).

Embora vivenciando um momento de questionamentos entre as teorias críticas e pós-crítica de currículo (SILVA, 2002, p.147), ambas têm em comum a afirmativa de que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. Isto reforça a necessidade de uma melhor percepção sobre a importância que as proposições curriculares têm no âmbito dos cursos de formação docente, motivo pelo qual deve-se questionar o tipo de conhecimento estabelecido como o mais importante, perguntando-se para quem este conhecimento é mais importante, quem determinou que é mais importante e com base em que referenciais o determinou. Ao responder a estas questões, em decorrência de investigações e reflexões coletivas, é possível sinalizar a serviço de quem estão os saberes presentes nos cursos de formação docente, que identidades pretendem formar e que tipo de poder pretendem fortalecer.

Neste sentido, Schön aponta três questionamentos básicos para que se inicie um processo de “reflexão e auto-reflexão sobre e na ação” pedagógica, possíveis de serem considerados em programas/cursos de formação para a docência universitária:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar [...] a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (1997, p. 79-80)

Acredita-se, então, ser importante que os docentes possam melhor compreender as dimensões que caracterizam a estruturação de um curso superior e a implementação de novas práticas docentes, com a devida clareza sobre a importância da definição de cada elemento constituinte e da articulação entre eles, quais sejam, princípios norteadores da formação, perfil profissional, área de atuação, bem como estratégias pedagógicas possíveis de ser implementadas para que a formação seja coerente com seus objetivos, com uma bem pensada integralização curricular, recursos humanos competentes e



materiais adequados, o que pode e deve ser acompanhado através de um criterioso sistema de avaliação, elementos estes estruturantes de um projeto político-pedagógico que precisa estar bem explicitado no papel e apreendido, efetivado e acompanhado por seus docentes e discentes, sujeitos diretos do processo de formação (BRANDÃO, 2004).

Os programas/cursos devem ser estruturados através de situações diferenciadas de estudos, considerando não apenas o que apontam recentes pesquisas educacionais e suas teorizações sobre educação e ensino e, sim, levar em consideração o seu significado diante da realidade na qual estão sendo efetivados, considerando seus sujeitos, saberes, tempo e espaço.

Como sugere Dias Sobrinho (1998, p.145), deve-se ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma disciplina, mas também é necessário

[...] conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, [...] e, ao mesmo tempo, formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente.

Ressalta-se, então, “o valor político da práxis docente”, conforme Menescal (1997, p.8, -9), caracterizado por uma postura crítico-dialética do professor, decorrente de coerente e contínua reflexão sobre a relação teoria/prática, através da fundamentação teórica necessária à superação das dificuldades diagnosticadas nos diversos cotidianos educacionais, utilizando-se da devida competência técnica para que os seus objetivos sejam realmente efetivados.

No desenvolvimento das disciplinas, as concepções de aula, por exemplo, nem sempre efetivam esse papel ético e político da práxis, que viabilizaria uma melhor compreensão e atuação profissional diante dos contextos educacionais, complexos e muitas vezes problemáticos, que as realidades apresentam. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103, 104) sugerem a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua processo de investigação, no qual o enriquecimento do trabalho dos educadores em equipe permita criar e recriar situações de aprendizagem, interativas

e participativas. O conhecimento por eles manipulado, deve também ser ensinado criticamente por meio do domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que possam conduzir à progressiva capacidade de reflexão e autonomia do aluno, percebidos através de avaliação diagnóstica, que considera o universo cognitivo e cultural dos alunos em todos os momentos de acompanhamento da aprendizagem.

Esta questão tem sido abordada por diferentes estudiosos, entre eles Wachowicz (1998) e Fazenda (1995, p.141), esta considerando que a “sala de aula é uma realidade multifacetada e olhá-la apenas disciplinarmente causaria empobrecimento e fragilidade para a evolução da ciência educacional”.

Há que se buscar o redimensionamento de concepções de aula no âmbito das diversas disciplinas que compõem os cursos de formação para a docência, refletindo, inclusive, sobre experiências bem sucedidas, como, por exemplo, a problematização da prática dos professores-alunos, vivenciada por Amaral (2000, p.146) e a constituição da aula universitária “voltada para o ensinar-pesquisando”, conforme Rocha de Lima (2000, p.153).

A interdisciplinaridade é um outro elemento enriquecedor na profissionalização dos docentes do ensino superior, em contínuo processo de formação, pelo diálogo que permite uma reflexão compartilhada sobre os saberes científicos, os saberes da experiência, os saberes pessoais de vida, pertinentes aos processos de formação docente. Neste sentido, Nóvoa ressalta ainda que “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”. (1997, p.26)

Apesar de considerada por muitos como o “calcanhar de Aquiles” da prática docente, uma análise mais profunda sobre a avaliação estabelecida nos cursos de formação docente merece destaque. Preocupações pertinentes a esta questão têm levado a alguns estudos, mas pouquíssimos abordam a questão da avaliação mais especificamente no ensino superior, criticado, muitas vezes, por ainda efetivar concepções direcionadas unicamente para classificar, selecionar, comparar, excluir ou, ainda, cumprir exigências burocráticas. Diante, ainda, de competências demandadas



nos novos tempos, que se referem a “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (UNESCO)<sup>6</sup>, entre outras, acredita-se que

[...] questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual estão no centro daquilo que, nos termos dos professores universitários, é chamado de atos cognitivos essenciais” (KINCHELOE, 2000, p.24),

sendo referenciais importantes para as propostas de avaliação dos formadores.

As concepções teóricas de avaliação dos professores universitários devem estar no âmbito da auto-reflexão coletiva destes, que contemple sua própria prática cotidiana de avaliação no sentido de apreender a significação de suas ações, percebendo-as como decorrentes da própria história de vida. Como ressalta Therrien e Therrien:

Observar e escutar as razões e os motivos que fundamentam as constantes decisões dos docentes na complexidade da condução das atividades curriculares, da organização do tempo e do espaço, e na articulação das múltiplas interações entre os sujeitos envolvidos, fornece importantes indicadores do universo epistemológico constituinte da identidade e da competência destes profissionais (2001, p.94).

Sabe-se, entretanto, da dificuldade de um repensar na esfera da avaliação do ensino-aprendizagem bem como da avaliação das próprias instituições de ensino superior, o que não justifica ficar passivo diante da necessidade e do desafio de “concretizar uma avaliação universitária cidadã, includente e dialógica”, como afirma De Sordi (2000, p. 238), por acreditar que “o ensino e, principalmente, a avaliação devem ser orientados para a autonomia, para a criação e para a emancipação intelectuais”, influenciando diretamente as concepções de formação profissional. É importante considerar que a avaliação dos processos de formação, assim como as demais no âmbito das universidades, “vão se construindo na dialética entre os padrões universais e perenes e os ajustes e contraposições às pressões, deman-

<sup>6</sup> Definidos como os quatro pilares da educação, pelo documento Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2001).

das e projetos políticos de um determinado momento" (DIAS SOBRINHO, 1998, p.139), e que por isto mesmo não pode ser mascarada no âmbito da formação docente.

O pensamento de Paulo Freire (1996, p.86), desde sempre também enfatizou a importância da reflexão crítica por parte do educador sobre a prática, na formação permanente dos professores que pretendem implementar uma "pedagogia da autonomia", o que cada vez mais tem sido reafirmado por educadores dos mais diferentes países do mundo, como é o caso do pensamento de Schön, que considera ser possível também "olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação", visto que "após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos" (1997, p.83).

Experiências já apontam caminhos promissores, como, por exemplo, a concepção de "avaliação dialógica" (ROMÃO, 2000) e de "avaliação emancipatória" (SAUL, 1995), estando esta última caracterizada como "processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la", bastante comprometida com a "avaliação de programas educacionais ou sociais".

Na compreensão de Tardif, estas práticas também podem apontar "possibilidades promissoras para os pesquisadores universitários", com o intuito de reconstruir os "fundamentos epistemológicos da profissão", no âmbito da questão da formação profissional, pois

[...] já é tempo de os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino (2002, p.273-276).

Essas considerações devem ser estabelecidas, fundamentalmente, nos interior dos cursos de formação para a docência universitária, na dinâmica do próprio trabalho pedagógico dos professores responsáveis por este nível de formação, pois, conforme Pereira apud Gonçalves Rosa (2003)

[...] os formadores precisam ser, também, pesquisadores, [...] trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. [...] ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de formação, [...] de seu próprio processo de ensino (2003, p.119).



Algumas concepções têm contribuído consideravelmente neste sentido, como a "investigação-ação colaborativa" (CARR e KEMMIS, 2003) e a "pesquisa colaborativa no/do ensino" (GONÇALVES ROSA, 2003, p.180-181), dentre outras.

Na intenção de realizar uma avaliação condizente com a realidade do mundo atual e de servir de próprio exemplo para as futuras avaliações que os professores realizarão, os programas de formação para a docência nas IES devem considerar essas experiências avaliativas, o que representa um salto de qualidade ao que se ensina e aprende, passando a avaliação a não ser mais vista com tanto temor e aversão, e sim como instrumento com o qual pode-se contar para a certeza do aprendizado efetivamente significativo e emancipador.

## **Conclusão**

Não basta que os docentes do ensino superior, isoladamente, repensem as concepções da profissionalização para a docência. É necessário que haja um comprometimento maior das próprias IES e demais instituições formadoras, refletindo sobre as práticas de formação realizadas na academia, questionando a qualidade e validade dos cursos que oferece. Como também enfatiza Schön (1997, p.87), "o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional" e as instituições formadoras devem tentar criar espaços de "liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível", se querem estimular os professores a tornarem-se profissionais reflexivos.

Impõe-se a necessidade de articulação dos processos de formação com a gestão institucional, as práticas curriculares e as necessidades dos próprios docentes, pela importância da relação dialética presente entre os sujeitos envolvidos, tanto os que representam a docência quanto os que representam a gestão administrativa, pois as instituições, como aponta Nóvoa, "não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham." (1997, p.28)

Finalmente, é preciso conhecer as condições concretas da realidade profissional/institucional do docente do

ensino superior, diante das necessidades contínuas de formação que este possui, postas pela dinâmica de elaboração e reelaboração dos conhecimentos, bem como pelos próprios desafios que os cenários educacionais apresentam – influenciados por outros cenários e vice-versa – nos seus diversos contextos espaço-temporais que a história da formação profissional vai sinalizando.

Na intenção de contribuir para um despertar desses processos de reflexão coletiva sobre a profissionalização para docência no ensino superior, concludo (provisoriamente!) prestando homenagem a um dos grandes mestres que o nosso Brasil possui – pois suas idéias continuam vivas – reportando-me a Paulo Freire, quando nos lembra que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (1983, p.78).

## Referências Bibliográficas

- AMARAL, A.L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- ANASTASIOU, L. das G.C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). XII ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento regional: pesquisa, didática e ação docente. v.1. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D.A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. Política de formação docente e seus efeitos na sala de aula. In: GONÇALVES ROSA, D.E. e SOUZA, V.C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



- BARREIRA, S.R.T. Inovação competitiva na civilização digital. *Revista Novos Documentos Universitários*. Fortaleza: UFC / IEL Nacional, n.13, 1999.
- BEHRENS, M.A. A Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.
- BRANDÃO, M.deL.P.; VASCONCELOS, M.B.T.de DAMASCENO, F.S.S. *Projeto pedagógico de curso*. Fortaleza: UFC, 2004. (Série Acadêmica).
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96*. Brasília: D.O.U. de 23.12.1996.
- \_\_\_\_\_. *Sistema de Avaliação da Educação Básica – 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Geografia da Educação Brasileira – 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação das Condições de Ensino – ACE*. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB nº 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado. In: GONÇALVES ROSA, D.E.G. *Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários*. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, M.I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M.T. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.
- DE SORDI, M.R.L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papirus, 2000.

- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- DIAS, A.M.I. O que são Processos Pedagógicos? In: *Processos Pedagógicos para uma Ética Planetária. Revista de Educação AEC*, ano 33, n. 130 – jan.mar. 2004. Brasília: Editora Salesiana, 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R.V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- FELDENS, M. das G.F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, R.V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. In: LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GONÇALVES ROSA, D.E. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HAGUETTE, A. *Geografia da Educação*. Fortaleza: *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 mar 2003.
- IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- IPEA/PNUD. *Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil*. Brasília: IPEA, 2003.
- KINCHELOE, J.L. A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. In: DE SORDI, M.R.L. *Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido*. [s.p: s.n.].



- LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENESCAL, S. de E. *O Valor político da práxis docente*. Fortaleza: UFC, 1997. Dissertação (Mestrado).
- MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PEREIRA, J. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. apud GONÇALVES ROSA, D.E.G. *Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários*. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA de LIMA, M. de L. A Aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- ROMÃO, J.E. Avaliação dialógica. In: GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- SILVA, T.T. da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. *Política de formação de professores*. Fortaleza, UFC, 2004. (Mimeo.).
- TERRIEN, J.; TERRIEN, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- UNESCO/OCDE/PISA. *Condições de educação*. 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>
- UNESCO/OCDE/PISA. *Desempenho escolar*. 2003a. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>
- UNESCO/OCDE/PISA. *Habilidades de leitura para o mundo de amanhã*. 2003b. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>
- VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papirus, 2000.
- WACHOWICZ, L.A. *A Interdisciplinaridade na universidade*. Curitiba: Champagnat, 1998.
- WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



## EM CENA, A IDENTIDADE DOCENTE

TEOBALDO DIAS DE ARAÚJO

Muito tem-se discutido sobre a ressignificação do papel do professor no mundo atual. Um bom espaço para essa discussão tem sido a sala de aula da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará, onde o Prof. Luiz Botelho Albuquerque socializa o tema na Disciplina Didática do Ensino Superior.

A discussão é compartilhada com professores de diferentes áreas, que não prescindem da contribuição pedagógica para a construção de um mundo mais harmonioso, enriquecido por diferentes saberes e pela cooperação do diálogo. Herança greco-romana, a educação é fator representativo de inserção social e descreve na história da humanidade uma trajetória de legitimidade e desconstrução. Algo de apolíneo e dionisíaco. Inclusive é da antigüidade clássica que vem o termo Didática, derivado da função de ensaiador no teatro sistematizado pelos gregos.

Desde os clássicos os professores têm partejado diversos conhecimentos, em diferentes espaços de atuação. Cada vez mais a sociedade é solicitada a se dar conta de que a relação ensino/aprendizagem pode se efetivar até fora da sala de aula convencional.

Se a Universidade Medieval tinha um projeto pedagógico voltado para a morte, a Universidade Moderna desenvolveu o seu projeto pedagógico voltado para a vida. Passou-se da universidade do choro à universidade do riso. Nos mosteiros medievais, aprendia-se a reverenciar o corpo maltratado, enquanto que a universidade moderna redescobriu o valor do riso e do aprendiz, com interesses, necessidades e motivações diferentes. Observa-se na contemporaneidade o retorno a um mundo cada vez mais dionisíaco. A experiência de ensinar e aprender também deve ser prazerosa. Os espaços de aprendizagem se diversificam, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos bares, nas praças, há uma diversidade de espaços para a troca de saberes, com gozo e alegria. Nessa busca de saberes significativos, impera a consciência de que o aluno é o critério

definidor da relação ensino/aprendizagem e de que o professor constrói o seu processo de docência.

Dos filmes exibidos na disciplina de Didática do Ensino Superior, dois apresentam facetas contrastantes da relação professor e aluno. Em *O Anjo Azul*, o Prof. Rath encontra no cabaré de uma exuberante atriz/dançarina/cantora um espaço alternativo de aprendizagem. Para investigar as travesuras boêmias de seus alunos, ele larga a ordem apolínea do ambiente escolar tradicional para penetrar no universo dionisíaco da noite, apaixona-se pela vedete, perde a autoridade docente e até mesmo o emprego. De professor respeitado a palhaço mal sucedido, ele aprende por linhas tortas a trajetória de decadência, que culmina com a morte.

O outro filme, *Madadayo*, apresenta o recomeço da vida de um professor após a sua aposentadoria. Ele continua festejado pelos seus discípulos, sendo reverenciado até por sucessivas gerações de descendentes de seus ex-alunos. De acordo com a cultura oriental, nesse filme de Kurosawa, professor e alunos partilham medos, dúvidas, gastronomia e bebida. Fica implícito que o maior tesouro possuído pelo professor é a sua identidade docente, com base em uma relação de sensibilidade, transparência e afeto com os aprendizes. Se *O Anjo Azul* apresenta o lado sombrio e mórbido do professor-aprendiz, *Madadayo* expõe com clareza a metáfora da grande busca de todos: o sentido da vida. E a certeza de que o ato de aprender pode extrapolar o espaço convencional.

Aqui no Ceará um fato do cotidiano contemporâneo, pouco veiculado na imprensa, parece cena de um espetáculo absurdo. Contando ninguém acredita! Em Fortaleza, uma funerária que presta serviços a uma clientela de bom poder aquisitivo foi assaltada durante um velório. Os objetos das pessoas presentes foram roubados e postos no caixão em que estava o defunto. O morto ficou no chão. Nessa cena há uma atmosfera de perplexidade, galhofa e crueldade.

O episódio relatado exemplifica a crise de incertezas em que a sociedade se encontra contextualizada, na dita pós-modernidade. Se nem mesmo os mortos são respeitados, o que se pode esperar do respeito ao papel ainda vivo do professor neste prisma de indefinições sociais, de caos em diversos setores da administração pública?



A memória coletiva é desacatada cada vez que um monumento público é pichado. O vandalismo toma conta até mesmo de locais mais reverenciados como as igrejas e os templos do saber. O cerco da violência aberta cada vez mais os cidadãos e sufoca a liberdade individual. O caos social se recusa a ser ignorado, com o alto índice de irregularidades em vários setores da vida pública. E a escola, espaço de socialização do saber, é vítima de evasão. Até mesmo as Universidades Públicas se deparam com o abandono de alunos, por motivos de ordem pessoal e institucionais. Diante do caos generalizado, alguém se lembra de que o professor é um formador de opinião, que a educação ainda pode mudar o rumo dos acontecimentos. Mas os professores também sofrem o aviltamento de suas condições de vida e de trabalho.

No auge dos *reality shows*, o professor pode até ter os seus minutos de fama, desde que não renegue a força das novas tecnologias na multinacionalização da cultura. O professor não é semideus mas um ser imperfeito, em constante busca de transformação. Às vezes aturdido por algum sentimento de impotência. Entretanto, o que faz a diferença entre um mero repassador de conhecimentos e o professor comprometido com a educação é a consciência de aliar o tradutor de conhecimentos ao educador, sem prescindir do equilíbrio entre razão e emoção.

Philippe Perrenoud adverte sobre a necessidade de se rever a formação inicial dos docentes para dar mais ênfase às competências de transposição e de gerenciamento do saber e para transformar o professor em um tradutor de conhecimento, capaz de conseguir modificar sempre sua maneira de explicar até que todos os alunos aprendam:

Essa competência deveria estar no centro da formação inicial, mas infelizmente isso nem sempre acontece: Muitas vezes, no Ensino Fundamental, basta conhecer a matéria para começar a lecionar. A habilidade se desenvolve ao longo da vida, à medida que surgem os obstáculos. Alguém que explica frações e percebe que talvez quatro de cada cinco alunos não entenderam absolutamente nada de sua aula deverá tentar na aula seguinte ser mais concreto, achar novos exemplos. Esse processo não deve acabar nunca, pois os estudantes se renovam e há sempre alguns para os quais é necessário

[...] encontrar uma linguagem nova. Idealmente, um professor que de início era compreendido por três crianças em uma classe de 30 passará a ser compreendido por seis, depois por nove e finalmente por todas. (PERRENOUD, 2004, p. 20).

Como instituição formadora de professores, a Universidade tem compromisso com a ampliação da visão de mundo do aprendiz e investigação e indagação de saberes. Sabe-se que ninguém nasce professor, que o saber docente se refaz e se recria no ato propriamente dito, na prática. Porém, o professor deve ser estimulado a não se restringir à mera reprodução e criar alternativas para melhorar o seu exercício, através dos suportes da leitura e da pesquisa e do esforço renovador da formação continuada. Ler por prazer é também uma necessidade a ser incorporada à prática. A política de aquisição de livros precisa ser melhorada, para que todos possam ter mais acesso à leitura. Os livros ainda são considerados artigos de luxo, descartados da cesta básica de alguns educadores, por causa do alto custo. Um olhar reflexivo sobre a construção da identidade docente pode esbarrar em problemas de ordens diversas, tais como a política educacional do país, os baixos índices de leitura e escrita, a constatação de que há professores que não lêem por prazer.

No tocante à formação de professores, a Universidade Federal do Ceará lançou um olhar para si própria, refletindo sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, aos quais pretende dar identidade própria, conforme declaração da Profa. Carmensita Passos, coordenadora das disciplinas pedagógicas das licenciaturas. Carmensita entende que as resoluções do MEC, referentes ao ano de 2002 e inclusas no documento *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior* “pretendem dar identidade própria à licenciatura, que não pode ser um apêndice do bacharelado” (PASSOS, 2005, p. 20).

O Prof. Francisco de Assis Santos de Oliveira, vice-coordenador do curso de História da UFC, afirma que o bacharelado e a licenciatura “são instâncias de um mesmo processo” e ressalta que ambos “devem produzir conhecimento e transmiti-lo” (OLIVEIRA, 2005, p. 20). Os dois



professores já citados foram ouvidos pela repórter Luciana Andrade, da Revista Universidade Pública, cuja chamada de capa é *A universidade no poder*. A repórter percebe que não há ou não deveria haver uma “dicotomia” entre bacharelado e licenciatura. Conclui a jornalista que,

[...] na prática, o bacharel é aquele que se dedica ao exercício da pesquisa em sua área, enquanto o licenciado aprende a ser professor, assimilando os conteúdos para ensiná-los nas turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Carmensita concebe a Prática em Ensino como “um convite à superação do caráter disciplinar e à interação de conhecimento”, com “a obrigatoriedade de 800 horas de prática em ensino, através de estágios”, sendo “400 horas de práticas, acumuladas desde o início do curso, e mais 400 horas destinadas ao estágio curricular, que agora deve ocorrer obrigatoriamente em escolas de ensino básico”. Toda essa atenção voltada para o reforço qualitativo e quantitativo da Prática de Ensino pretende fortalecer o Projeto Pedagógico dos cursos superiores de formação de professores, com foco centrado na valorização docente, fundamentada no compromisso com o estudo, a pesquisa e o papel de educador. Os objetivos de formação básica e profissional devem estar bem coesos, em interação com teorias educacionais e práticas didático-pedagógicas, num processo efetivo de relação reflexiva e consistente.

Para a Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal do Ceará, Ana Iório Dias, com o processo de mobilização para a reforma curricular, a UFC “assume uma nova postura de universidade”. Esse contexto de mudanças propicia a criação de novos cursos e o debate de novos métodos e experiências em sala de aula. Ao mexer nas estruturas de seus cursos, a instituição desencadeia ações para repensar seus anseios e prioridades, analisa avanços e limites. Busca a relevância, a vinculação ao desenvolvimento nacional e a sensibilidade para com medidas de inclusão social. Anseia também a inserção internacional e a capacidade de inovação e transferência de tecnologias de base física e social, não deixando de investir no humanismo inerente à tradição universitária no Brasil.

No contexto da política educacional, Ana Iório propõe entre o Município, o Estado e a União a elaboração de

um pacto de estabelecimento de bases e princípios de colaboração técnico-financeira, para que as ações não sofram quebra de continuidade – independente de questões partidárias. Alerta ainda que os profissionais da Educação também precisam ser consultados para se saber o que, de fato, lhes falta para serem valorizados, seja no que se refere à formação inicial e continuada, seja quanto ao plano de carreira, piso salarial, condições de trabalho, dentre outros. Além disso, é necessário pensar num sistema de acompanhamento pedagógico à ação docente, para uma caminhada conjunta e apoio permanente.

Ana Iorio defende uma reestruturação nos currículos de formação de professores, notadamente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de incorporar teorias, descobertas e ações efetivas à instrumentalização dos estudantes que, nesse caso, atuarão como professores / alfabetizadores, envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Reflexões sobre – o insucesso das práticas atuais para a abordagem da complexidade do ato de ler e de escrever – devem integrar a autocrítica dos educadores comprometidos com a missão de demonstrar a relevância social da leitura e da escrita no cotidiano extra-escolar. Para instaurar na sala de aula o prazer da leitura e da escrita e a liberdade, a flexibilidade, o crescimento pessoal e profissional que elas proporcionam, o professor deve trabalhar com a aprendizagem significativa, abrindo espaços, no currículo, para o aproveitamento da experiência e do conhecimento existentes fora do-contexto escolar. Ao mesmo tempo, a escola deve preocupar-se em fazer que tenham sentido, para o aluno, os conhecimentos sistematizados nas ciências, nas artes e nas linguagens. Ao ampliar a relação do educando com o cotidiano, a escola deve ampliar-lhe a visão de mundo e prepará-lo para o trabalho produtivo e a cidadania qualificada. O diagnóstico do desempenho precário de estudantes em leitura e escrita revela para a Profa. Ana Iorio aspectos de condições de formação docente e a (des)valorização do trabalho do professor:

Trata-se, efetivamente, de mudança na cultura existente na formação dos docentes, sem que signifique, necessariamente, a criação de novos cursos – essa é a primeira idéia que



se pode ter, quando são apresentadas as fragilidades dos programas atuais. Na verdade, é preciso que, desde o início da formação, sejam incorporados os novos e específicos conhecimentos, contextualizando os discursos de uma Educação em geral a partir de nossa realidade e de nossas necessidades, criando mecanismos e procedimentos para o trabalho efetivo com alfabetização/ letramento, com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (DIAS, 2005, p. 48).

O fazer contextualizado e reflexivo é imprescindível à ressignificação do trabalho docente. Na era das novas tecnologias, no laboratório das ações pedagógicas, o professor não deve ser um mero coadjuvante, mas um parceiro do aluno na redefinição da importância da ação de ensinar e aprender, que pode ultrapassar os limites da sala de aula e inserir-se no processo de permanente aprendizado do ser humano.

Em *Imagens Distorcidas*, Jacques Therrien, Ana Maria Lório e Maria de Lourdes Peixoto Brandão emitem a opinião de que

[...] apesar da constatação de que o cotidiano da escola denuncia a carência de uma formação assentada num currículo que proporciona ao educador os referenciais para vivenciar experiências interativas e reflexivas com as tecnologias da informação e comunicação, permanece a convicção de que é neste processo que são construídas criticamente novas compreensões e novos saberes que desvelam as multifacetadas do real.

O professor pesquisador, responsável pelo diálogo que produz o saber no cotidiano da sala de aula deve compreender o espaço das novas tecnologias de informação e da comunicação e incluí-las como instrumento didático útil. Porém, não deve prescindir do diálogo. Ainda não foi criado nenhum programa eficaz de computador que faça o aluno pensar e o escute. A interlocução é habilidade essencial ao professor. Somente o ser humano é capaz de fazer alguém pensar sobre o que foi dito ou escrito. E esse desafio deve ser o grande alento do professor para construir, com o auxílio de novas tecnologias, um mundo em que a alfabetização e o letramento encaminham o homem para a construção de uma cultura de paz, justiça e sensibilidade.

O Prof. Luiz Botelho Albuquerque também aponta a perspectiva de futuro no sentido de diálogo interdisciplinar

e possivelmente de um novo tipo de organização universitária. Como orientador do Curso de Pós-graduação em Educação Brasileira, aposta na vitalidade da comunidade científica fundadora da maioria das áreas de conhecimento. Observa fatos associados à sociedade contemporânea que devem ser incorporados às reflexões acadêmicas. Refere-se ao contexto de globalização cultural em convívio com novas tecnologias e com o privilégio de conhecimento e capital em detrimento de força de trabalho e matérias primas. Salienta ainda que a isso se soma uma nova perspectiva de organização internacional, tendente a modelos mais integrados, tendência identificada genericamente sob o título de globalização de mercados e da cultura. Conclui que cientistas e educadores enfrentam novos desafios sobre a concepção do conhecimento científico e de métodos válidos para atingi-lo e socializá-lo. Esse conjunto de buscas integra o processo de construção da docência.

A mudança paradigmática na relação do professor com o saber é contemplada nas discussões que permeiam os encontros de Didática do Ensino Superior, onde aprendeu-se um pouco mais sobre outras práticas educativas. Uma conferência sobre A educação a distância apresentou uma alternativa de aprendizagem na complexidade da vida moderna, questão ainda bastante polêmica sobre a autonomia do aprendiz. Outra quebra de paradigma cultural foi abordada através da experiência socializada pela Profa. Ana Ruth Brito sobre o método avaliativo a que submeteu os seus alunos da licenciatura. Após uma conversa com a turma, ela utilizou parâmetros da não nota na elaboração de um mapa de registro, conforme foi estabelecido no que chamou de contrato didático. Com a conclusão do conjunto de trabalhos solicitados, ao final do curso, o aluno toma conhecimento da conversão do seu desempenho em nota. Os alunos são submetidos aos parâmetros de um mapa conceitual, avaliam seus pares e têm direito a um percentual de 25% de faltas. A avaliação por *portfólio* reflexivo é também uma alternativa de auto-avaliação, em que cada aluno reconstrói e reelabora seu processo de aprendizagem ao longo do curso e reeduca sua capacidade de percepção. Uma prática educativa relevante partilhada pela Profa. Ana Ruth com os alunos do Prof. Botelho é o Laboratório de Estímulo à Docência – L.E.D.,



espécie de apresentação de seminários sem a roupagem usual, cuja culminância enfatiza as seguintes linguagens: artes plásticas, teatro, escrita e oralidade. Esse laboratório docente recorre aos jogos dramáticos e a outros elementos da gênese teatral, para estimular o poder de comunicação do aluno da graduação que estuda para ser professor e busca assim a sua identidade docente, como o ator que investe na pesquisa e nos ensaios do papel que representará diante de um público.

Um olhar reflexivo sobre a construção da identidade docente não pode prescindir de um compromisso com a formação de uma nova civilização, de uma nova ordem social, em que as diferenças sejam respeitadas, com suas questões éticas, estéticas lingüísticas e étnicas. Deve também levar em consideração que houve um retorno a um mundo mais dionisíaco, em que o prazer precisa dar sentido ao trabalho docente. Preparar-se para dar aula consiste em desenvolver um laboratório interno, nos moldes da gênese teatral, para a efetivação do espetáculo, do ritual de troca de saberes e experiências. Professor e alunos são atores sociais envolvidos na construção de um mundo mais interativo, de permanente aprendizado, em que o protagonismo da Didática é fundamental.

### Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). Cultura, educação e Novas Identidades. In: \_\_\_\_\_. *Culturas, currículos e identidades*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- ANDRADE, Luciana. Especial, A vez da Graduação. *Revista Universidade Pública, A universidade no poder*, Fortaleza, Editora UFC, mar./abr. 2005.
- BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto., DIAS, Ana Maria lório. As Transformações do Saber na Sociedade Contemporânea e a Formação de Professores. In: \_\_\_\_\_. *Imagens distorcidas*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.
- DIAS, Ana Maria lório. Alfabetização de crianças, o antes e depois. Opinião de Ana Maria lório Dias. *Revista Vida e Educação*, Fortaleza, Editora Brasil Tropical Ltda., 2005.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Fala, Mestre! Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Editora Abril, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. Com a palavra. Aprendizagem Significativa. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Editora Abril, 2004.

MILANI, Aloísio. Por que Professor não gosta de ler. *Revista Educação*, São Paulo, Editora Segmento, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Fala, Mestre! A democratização do ensino exige nova linguagem em classe. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Editora Abril, 2004.



## NOVAS TECNOLOGIAS: A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS NOVAS FORMAS DE PENSAR A EDUCAÇÃO

TEREZA CRISTINA BATISTA DE LIMA

*A transformação da sociedade que o nosso tempo exige revela-se inseparável da auto-superação da razão.*

(Castoriadis, citado por Morin em *Ciência com Consciência*)

As transformações que vêm ocorrendo no âmbito das atividades sociais suscitam uma série de transformações nos sistemas educacionais. Nesse contexto, a expansão da plataforma de informação, outrora escassa e de difícil acesso, nos remete ao desafio de selecionar essa informação, interpretá-la, classificá-la e usá-la na geração de conhecimento.

O conhecimento coloca-se, portanto, como o eixo para o qual devem convergir nossas atenções. Mas o que é conhecimento? Quais as condições necessárias para gerá-lo?

Sartre, parafraseado por Haguette (1995) postula que somos condenados a conhecer, não podemos escapar à nossa maneira de ser. A sede de conhecer nos leva, dessa forma, a pensar sobre nós mesmos, a natureza que nos cerca e a nossa relação com ela. Segundo Habermas, citado por Haguette (1995), três interesses fundamentais sintetizam as razões que levam o homem a pensar:

- Interesse tecnológico – ligado à sobrevivência do homem e ao atendimento de suas necessidades imediatas seja no que se refere ao trabalho ou à vida individual;
- Interesse comunicativo – liga-se à necessidade humana de se comunicar com os outros. A comunicação leva o homem a querer conhecer a si mesmo e aos outros;
- Interesse emancipatório – refere-se à utopia, à busca de uma tecnologia e uma comunicação verdadeiramente humana, na escolha de valores. Os filósofos postulam que a filosofia proporciona esse conhecimento emancipatório, que leva à aprendizagem das verdadeiras idéias (HABERMAS apud HAGUETTE, 1995).

Morin (1990), a propósito do conhecimento científico, adverte que, ao adquirirmos certezas científicas, per-

demos antigas certezas, fazendo com que o progresso da ciência comporte a idéia de incerteza e conflito.

Para esse universo de incertezas, propõe uma razão complexa, capaz de alargar nossa razão de forma a "torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão." (MERLEAU-PONTY apud MORIN).

## **A Sociedade do Conhecimento**

As questões relativas ao conhecimento e ao pensar humano desafiaram, ao longo da história da filosofia, o racionalismo de Sócrates e Platão aos quais se opuseram os empiristas ingleses que reduziram tudo à experiência sensível. Kant, por sua vez, buscou com o criticismo superar esse impasse entre racionalismo e empirismo postulando que o espaço e o tempo são atributos dos nossos sentidos que impomos aos objetos conhecidos.

São formas de tentar pensar e apreender a verdade da realidade que nos cerca que, sob a forma de conhecimento, tem a sua importância cada vez mais destacada na sociedade contemporânea. Tornamo-nos uma sociedade da informação, do conhecimento na qual a educação e a tecnologia atuam como eixos centrais.

Atualmente, observamos que, assim como a tecnologia da escrita impressa refez o paradigma da comunicação, as tecnologias da informação, no que se refere à educação, recriam o espaço onde a aprendizagem e o conhecimento se realizam e constituem. A sociedade, portanto, não pode ser entendida sem suas ferramentas tecnológicas.

O conceito de sociedade do conhecimento surgiu a partir da consolidação do paradigma tecnológico, surgido na década de 70, que concretizou um novo estilo de produção, comunicação e gerenciamento de vida, permeado pelos avanços da comunicação e da tecnologia da informação.

Alguns aspectos centrais do paradigma da tecnologia da informação representam a base material da sociedade do conhecimento (CASTELLS, 1999):

1. *Matéria-prima* – Tecnologias para agir sobre a informação e não apenas informações para agir sobre a tecnologia.



2. *Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias* – Todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados pelo meio tecnológico.
3. *Lógica de redes* – Fundamental em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias de informação. É necessária para estruturar o não-estruturado, porém preservando a flexibilidade.
4. *Flexibilidade* – Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas. O que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é sua capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional.
5. *Crescente convergência de tecnologias específicas* – Trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado. Em termos de sistemas tecnológicos, um elemento não pode ser imaginado sem o outro: os microcomputadores são em grande parte determinados pela capacidade dos chips, e tanto o projeto quanto o processamento paralelo dos microcomputadores dependem da arquitetura do computador. As telecomunicações agora são apenas uma forma de processamento de informação; as tecnologias de transmissão e conexão estão, simultaneamente, cada vez mais diversificadas e integradas na mesma rede operada por computadores.

Apropriadas por diferentes culturas e organizações, e agrupadas em redes, as novas tecnologias da informação se multiplicam em diversos tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produzem mais inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas.

As *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's)*, por sua vez, referem-se aos novos suportes – máquinas – com grande capacidade de armazenamento, processamento e transmissão de informações a grande velo-

cidade, otimizando a produção, socialização e intercâmbio de mensagens. Compreendem, assim, as novas tecnologias associadas à emergência das tecnologias digitais que imprimem um novo patamar tecnológico ao caracterizar-se pela desmaterialização da informação associada ao componente velocidade impulsionando os sistemas de comunicação. O processo de digitalização,

[...] que atinge todas as técnicas de comunicação e de processamento de informações [...] conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, a edição, a música as telecomunicações e a informática [...] O suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrável. (LÉVY, 1993, 102)

### **Novas Formas de Pensar: Redes, Interatividade, Ciberespaço e Hipertextualidade**

Significativas transformações na sociedade decorrem dessas características primeiras das NTIC's. Uma delas diz respeito à experiência do tempo e do espaço vivenciados no interior dos sistemas de informação e comunicação digitalizadas e as implicações no modo de pensarmos a realidade, determinando um outro *modus vivendi*. Essa desmaterialização do espaço e a compressão do tempo operam transformações no modo de as pessoas se comunicarem e se relacionarem, instauram uma nova lógica.

As funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes que constituem a nova morfologia social de nossas sociedades. A difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura.

As redes são, portanto, estruturas abertas e dinâmicas, capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos "nós" que comunicam-se dentro da própria rede, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.

Dessa forma, as redes ampliam e renovam os espaços de comunicação, através da interconexão dos computadores. A Internet "é uma metarrede, uma vez que sua função é interligar todas as outras redes existentes no mundo" (PRETTO, 1996) e proporciona esse espaço de comunicação



ampliada; “o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço”, o ciberespaço como designa Lévy.

O espaço cibernético é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores. [...] A dimensão da comunicação e da informação, então está se transformando numa esfera informatizada (In: PELLANDA, 2000, 13).

Para Lévy (1999), o ciberespaço especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações nele contidas, assim como as pessoas que utilizam e alimentam este universo.

O termo ciberespaço surgiu na verdade em 1984, designando, hoje, todo um espaço de comunicação, possível através das redes de computadores. Espaço onde circulam informações digitalizadas e operam algumas funções, as quais Lévy (1999) descreve como o acesso à distância, aos diversos recursos de um computador, compartilhamento e transferência de dados; trocas de mensagens através dos correios eletrônicos; as conferências eletrônicas, listas de discussão entre grupos de interesse, entre outros.

Em resumo, o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação. Encontramos em graus de complexidade crescente: correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários (LÉVY, 1999, 104).

Neste espaço em rede estabelecem-se outras possibilidades de interrelação, novas formas de troca e de comunicação diversa daquelas experienciadas pela mídia clássica. Muito embora, como ressalta Lévy (2001), não conduzam necessariamente à superação ou tolerância às diferenças, novas formas de apreensão dos conflitos se promovem através dessa visão de um mundo interconectado onde barreiras territoriais são rompidas.

Como consequência, emergem novas formas de organização do trabalho e projetam-se novos dispositivos de aprendizagem cooperativa que procuram explorar ao máximo o compartilhamento dos diversos recursos computacionais e os meios de comunicação próprios do hiperespaço.

As novas tecnologias promovem um *espaço virtual* que já não é experimentado da mesma forma que o espaço material, geográfico. A ausência de distâncias, de fronteiras, de barreiras territoriais e a troca instantânea de ambientes no ciberespaço traz a sensação de um espaço ilimitado, rompendo inclusive com a obrigatoriedade do deslocamento, permitindo a liberdade da vivência espaço-temporal.

Nós não somos mais sedentários somos móveis. Não nômades, pois nômades não tinham nem terras nem cidades. Móveis passando de uma cidade a outra, de um bairro a outro da megalópole mundial. Vivemos nas cidades ou metrópolis que se relacionam umas com as outras, que serão (que já são) nossas verdadeiras unidades de vida, bem mais que os países. Ou ainda vivemos no campo, em casas que são como navios em pleno mar, conectados com todas as redes (LÉVY, 2001, 17).

Não existe, nos ambientes informatizados, a noção de um tempo linear, compassado, necessário ao acontecimento das coisas. As informações são produzidas, disponibilizadas e acessadas em tempo imediato, da mesma maneira a comunicação é realizada em tempo real independente das distâncias envolvidas. Os conceitos tradicionais dão lugar a noções de tempo diferido e comunicação síncrona/assíncrona.

A vivência desse novo tempo e espaço promovida pelas novas tecnologias, sobretudo das redes digitais, refletem uma transformação nas percepções, na maneira como nos relacionamos, pensamos e convivemos com o mundo das telecomunicações e da informática. Ciberespaço, desmaterialização das informações, reorganização do tempo e espaço, velocidade, são conceitos que hoje permeiam nosso cotidiano cultural, econômico, social, político e educacional.

Essa nova lógica que ora se instaura na sociedade contemporânea pela presença das novas tecnologias, vem sendo amplamente discutida por alguns autores. Para Pretto (1996), por exemplo:

As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais apenas máquinas. São instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as



máquinas deixam de ser, como vinham sendo até então, um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva (PRETTO, 1996, 43).

O que se pode observar e que amplamente vem sendo debatido por esses autores é que tais experiências com as novas tecnologias trazem para o espaço do cotidiano, interações, ainda que em graus diferenciados, e imprimem uma nova dinâmica no comportamento das pessoas em relação as suas esferas de relações. Todas essas experiências possíveis pelo advento das novas tecnologias na sociedade, associadas a outras características potenciais suas como a velocidade, os espaços virtuais compartilhados, experiências de mundos em tempo real, disseminam um novo comportamento, que se orienta por uma nova maneira de pensar.

Este comportamento intelectual, essa maneira de pensar e agir baseados em uma outra razão, em um novo *logos*, e potencializada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, vêm colocando principalmente os jovens e as crianças imersos em linguagens que comportam uma nova estrutura de comunicação, que não se limita à difusão, mas se assenta em outra base, a da interatividade.

Este termo freqüentemente tem sido utilizado tanto no meio acadêmico quanto outras situações da vida cotidiana.

Segundo Silva, interatividade é:

[...] a disponibilização consciente de um *mais comunicacional* de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para *interações* existentes e promovendo mais e melhores *interações* – seja entre usuários e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos (2000, p. 20).

A possibilidade para mais interação, participação, e possibilidades de intervenção, operando dentro de uma lógica dialógica, não massiva, caracterizam e definem a interatividade.

A interatividade é uma das características importantes das NTIC's e assume neste meio uma dimensão que não mais se restringe a simples lógica de distribuição, própria, por exemplo, dos meios de comunicação de massa,

unidirecionais, como rádio e televisão. Nestes meios ainda imperam a centralização da informação por grupos pequenos e poderosos que determinam o que muitos vão ter acesso, havendo uma separação entre emissor e receptor, onde a lógica é de emissão dos produtores para os consumidores.

É justamente a possibilidade de intervenção dada por meio das redes interativas, que transforma o usuário em alguém com possibilidades de construir seus percursos, criar, produzir, interferir, instaurar e alterar, não se restringindo a uma atitude de receptor e de consumidor "passivo".

Quando pensamos em interatividade, é necessário entrarmos em um outro fluxo e freqüência, outra lógica, em outra modalidade comunicacional. Trata-se de reorientar nossa concepção de emissor, não mais como aquele que impõe mensagens fechadas e lineares a um receptor passivo, mas de entender o emissor como aquele que disponibiliza possibilidades de participação e intervenção ao receptor sobre a mensagem. Um emissor que explora a potencialidade interativa oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, combinações e significações. A comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção.

Estas possibilidades de interatividade nas redes são promovidas pela estrutura do hipertexto. A presença de um é a condição de possibilidade da outra. São duas características marcantes das novas tecnologias que estão intimamente ligadas e articuladas.

O hipertexto, que garante a interatividade na rede, renova a relação do usuário com a informação permitindo-lhe explorá-la à vontade, modificando-a. A estrutura hipertextual permite a participação, intervenção do usuário que ganha poder de decisão, pois constrói seus percursos e desta forma também vai sendo co-autor.

Lévy (1993) traz uma definição mais técnica de hipertexto como sendo:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a



maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa desenhar um percurso em rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 33).

O hipertexto é, desta maneira, uma forma de organizar as informações na rede. Em sua arquitetura, se assemelha ao pensamento humano, onde as informações não são ligadas linearmente, e podem ter sua seqüencialidade quebrada na medida em que o usuário é quem define seu percurso, por meio de amplas possibilidades de articulação. São mundos de significações.

Podemos entender o hipertexto, a partir de alguns princípios que são elencados por Lévy (1993):

- *Princípio da metamorfose* – Que está relacionado a possibilidade que a rede hipertextual tem de se construir e reconstruir permanentemente, sempre sofrendo alterações;
- *Princípio da heterogeneidade* – Variedade de composições em que se apresentam as mensagens (multimídias, analógicas, digitais, etc) e da variedade apresentada pelas associações que se estabelecem entre estes elementos, grupos, pessoas e artefatos;
- *Princípio de multiplicidade* – Forma como o hipertexto se organiza, ou seja, cada nó ou conexão pode conter toda uma rede, e assim por diante;
- *Princípio de exterioridade* – Caracteriza a rede enquanto um espaço que se alimenta de um exterior indeterminado. Seu crescimento ou sua diminuição e sua composição resultam não de uma unidade orgânica ou motor interno, mas de fontes externas;
- *Princípio de topologia* – Determina cursos de acontecimentos a partir de caminhos onde tudo funciona por proximidade;
- *Princípio de mobilidade dos centros* – Apresenta a rede contendo permanentemente diversos centros móveis, saltando de um nó a outro trazendo ramificações infinitas e não apenas um centro.

As características do hipertexto apresentadas por Lévy (1993) mostram um sistema dinâmico com disponibilidade

para conexões múltiplas, instantâneas e não-lineares em permanente mudança, permitindo ao usuário trilhar caminhos, criar percursos. Na rede, tais características favorecem a uma lógica mais aberta, conversacional, nada hierárquica.

Estas características intrínsecas das NTIC'S, apresentadas, podem ser abordadas para verificar suas influências na esfera particular da Educação. Tais características podem oferecer base de apoio e compreensão das novas relações a serem estabelecidas, funcionando mesmo como metáforas para a área educacional.

### **Considerações Finais**

O paradigma educacional que melhor se adapta às novas exigências da sociedade atual sinaliza a necessidade de uma aprendizagem aberta, ao longo da vida, capaz de possibilitar a construção de habilidades relativas a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Referidas aquisições, por sua vez, pressupõem a importância de construção de um novo perfil do aprendiz que deverá buscar continuamente a flexibilidade, a interatividade e a cooperação como forma de se aperfeiçoar cada vez mais diante das demandas da sociedade do conhecimento.

No que se refere ao aspecto econômico, a nova economia está organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação cujo acesso a *know-how* tecnológico é importantíssimo para a produtividade e a competitividade.

Esse paradigma implica, portanto, em maior flexibilidade e inovação, o que leva ao surgimento de novas formas de organização do trabalho e de gestão. Múltiplas competências, alta qualificação e flexibilidade são o eixo dessas mudanças. As conseqüências para o campo da educação são claras: necessidade de reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem.

Os ambientes de aprendizagem aberta que se materializam através da EAD configuram-se espaços que guardam especificidades tais como a interatividade, hipertextualidade



e dispositivos diferenciados a serem utilizados como ferramentas para aprendizagem.

Essa aprendizagem aberta se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. O aprendente assume, portanto, o centro do processo de aprendizagem.

A aprendizagem aberta reforça, também, a necessidade premente de se estabelecer mecanismos que garantam a qualidade dos processos que ocorrem nos espaços virtuais de aprendizagem. Ou seja, superadas as dificuldades infra-estruturais, culturais, sociais e políticas referentes à aceitação, investimento, incorporação e efetiva utilização das NTIC em contexto educacional, resta-nos, pois, o desafio da qualidade frente ao novo perfil do sujeito educativo.

Essa tarefa não se coloca de forma simples para o educador que se propõe uma reflexão crítica sobre sua prática científica. Segundo Weber (1989), isso exige uma entrega inequívoca ao trabalho e às exigências do dia-a-dia desse educador/cientista. Para ele,

A ciência é, atualmente, uma "vocação" alicerçada na especialização e posta a serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas. A ciência não é produto de revelações, nem é graça que um profeta ou um visionário houvesse recebido para assegurar a salvação das almas; não é também porção integrante da meditação de sábios e filósofos que se dedicam a refletir sobre o *sentido* do mundo. Tal é o dado inelutável de nossa situação histórica, a que não podemos escapar, se desejamos permanecer fiéis a nós mesmos (WEBER, 1989, p. 47).

Resta-nos a sedutora tarefa de examinar a fundo as questões que nos desafiam, reconhecendo seus poderes e limitações e propor caminhos à luz de uma razão que, a despeito de ser mais aberta e complexa, não é menos científica.

### Referências Bibliográficas

- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

- GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. *A Mediação pedagógica. Educação à Distância alternativa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- HAGUETTE, André. *Filosofia? É só filosofar*. Fortaleza: GeoStudio. 1995.
- LÉVY, Pierre. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- PELLANDA, Nize M. Campos & PELLANDA, Eduardo Campos (Orgs.). *Ciberespaço: um hipertexto com Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- PRETTO, N. L. & BONILLA, M. H. S. (Orgs.). *Semeando outras terras*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.
- PRETTO, Nelson de Luca. Estudo errado educação em tempos de pós-modernidade. In: PRETTO, Nelson de Lucca (Org.). *Globalização e educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*, Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas: Papirus, 1996.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irresistível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- VASCONCELLOS ET ALL. *Currículo e prática educativa*. CCE. PUC-Rio. Rio de Janeiro: Março, 1999.
- WEBER, Max. *A Ciência como Vocação*. São Paulo: Cultrix, 1989.



## LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: HISTÓRICO E CURRÍCULOS

TICIANA TELLES MELO

### Introdução

O acesso às línguas estrangeiras permite ao aluno ou ao grupo de alunos o desenvolvimento de capacidades e habilidades, que sempre foram importantes ao longo da história, mas que, em nossos dias, tem seu valor estudado e expresso em termos de pesquisas da sociologia da educação. A língua estrangeira pode representar a descoberta de uma nova linguagem (cujos interesses e desafios não se limitam aos signos lingüísticos, mas também aos referentes gestuais, simbólicos e culturais), uma forma de expressão cultural diferente daquela a que somos expostos enquanto falantes de língua materna e a construção da competência comunicativa.

O termo de competência comunicativa surge no panorama do ensino de línguas estrangeiras na década de 1980. Besse (1980, p.42) afirma que esse conceito foi proposto para “designar o conhecimento, geralmente implícito, das regras psicológicas, sociais e culturais que determinam as interações lingüísticas de uma determinada comunidade situada socialmente.” Essa capacidade que tem o usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação lhe permite a inserção em grupos sociais distintos e variados, promovendo a comunicação em diferentes meios sociais, portanto uma inserção cultural se mostra subjacente..

A competência comunicativa engloba vários aspectos da língua, da linguagem e da comunicação, que acontece em ambiente interacional. Para Moirand (1982, p.20), ela apresenta quatro componentes: a competência lingüística (o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, gramaticais e textuais do sistema da língua); a competência discursiva (o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de discurso onde são produzidos e interpretados); a competência referencial (conhecimento dos objetos do mundo e de suas relações) e a competência sócio-cultural (o conhecimento e a apropriação das regras sociais e

normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais). A importância desse reconhecimento dos aspectos da competência comunicativa é a amplitude que se deu ao ato lingüístico enquanto interação – embora ainda não se trate a intersubjetividade e a mediação do conhecimento pela linguagem como o propõe em nossos dias Habermas (apud BOUFLEUER, 2001) –, ao enfrentamento de contextos situacionais que definem a produção lingüística, à apreensão do mundo como veiculador de sentidos e o redimensionamento pedagógico que essa teoria providenciou.

Por manter, desde sua origem, um diálogo entre povos e culturas, os diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem aqui em questão mostram uma interface de interesse com os estudos do currículo que muito têm a acrescentar à análise e compreensão da didática de línguas. Conceitos sempre presentes, tais como a identidade e a pertença aos grupos sociais merecem sempre destaque nesse contexto. Assim, uma discussão sobre esses aspectos precederá a apresentação das teorias de currículo.

### Um Breve Panorama

Analisando autores como Puren (1988) e Besse (1992), que estudam o histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras na Europa<sup>1</sup>, observa-se que a evolução do ensino dessas disciplinas está freqüentemente associada a acontecimentos históricos – tais como as Guerras Mundiais –, à profissionalização do docente, à inquestionável importância do surgimento da Lingüística, e, mais recentemente, ao aporte dos estudos interdisciplinares.

A Didática de Línguas Estrangeiras, enquanto disciplina científica, é ainda bastante recente e é herdeira de estudos mais tradicionais e prestigiosos como aqueles da gramática, da lingüística e da pedagogia. Até o início do século XX, falava-se na *arte de ensinar línguas* (BESSE, 1992,

<sup>1</sup> As datas apresentadas no texto referem-se a acontecimentos educacionais e/ou políticos no e do continente europeu. Tal fato justifica-se pela escassa bibliografia sobre a história do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Procurou-se, entretanto, fazer uma transposição para a nossa realidade sempre que esse exercício se mostrava possível e adequado.



p,10), que representava um conjunto de técnicas destinadas a facilitar a aquisição de uma língua, mantendo-se a dependência das três artes liberais: a gramática, a dialética e a retórica. Com o advento dos estudos lingüísticos, a arte torna-se lingüística aplicada e, mais recentemente, lingüística aplicada ao ensino de línguas. Paralelamente à lingüística aplicada, desenvolvem-se estudos ligados à metodologia e crítica de manuais e práticas concernentes a esse ensino. O ensino de uma língua não pode, assim, ser encarado simplesmente como uma aplicação dos resultados de diferentes pesquisas dos lingüistas – nem daquelas desenvolvidas por estudiosos da gramática, completa CUQ (1996). O que confere a validade de uma prática didática é menos a conformidade à teoria lingüística do momento que a coerência dessa mesma prática com outras atividades e/ou sua eficácia em um contexto dado. Assim, lingüística aplicada e metodologia se complementam e surge o termo de didática das línguas.

É interessante notar que Besse (1992, p. 11-12), sem explicitar a questão do currículo, apresenta que a orientação das pesquisas mais recentes é a de dar conta daquilo que acontece – do ponto de vista lingüístico, psicológico, entre outros – , quando se ensina e se aprende uma língua. O autor se coloca as seguintes questões:

Em que tipo de discurso se inscrevem os processos de ensino-aprendizagem? Quais interações específicas são postas em jogo? Em que ordem e segundo que estruturas gramaticais sucessivas se aprende uma língua?

Questões como essas, evidentemente, estiveram presentes ao longo da história do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, promovendo debates e respostas diferenciadas, embora nem sempre inovadoras ou exclusivistas, de acordo com o momento em que se encontravam alunos professores, orientações pedagógicas e manuais de ensino. Com a finalidade de situar as principais correntes de ensino de línguas, far-se-á um breve histórico dos momentos pedagógicos que marcaram essa disciplina nos últimos anos.

De acordo com o critério da *cientificidade*, Puren (1988) divide a história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras em dois momentos: o pré-lingüístico e o lingüístico. A era do pré-lingüístico engloba as metodologias tradicional,

direta e ativa. O desenvolvimento dos estudos lingüísticos influenciou a metodologia áudio-visual em todas as suas fases.

Outros estudiosos, como Besse (1992) e Bérard (1991), ao listarem os momentos do ensino/aprendizagem de línguas, consideram que há entre eles outras rupturas para além da inclusão dos aportes da lingüística. Além de interpretarem a metodologia ativa como um desdobramento da metodologia direta, consideram que no bojo da metodologia áudio-visual, encontram-se os métodos áudio-oral, e o áudio-visual de primeira e de segunda geração, diferença essa marcada pelo avanço dos estudos lingüísticos e pela interdisciplinaridade. A opção que se fará, nesse artigo, é pela segunda via, que melhor compreende as variadas contribuições para o ensino de línguas.

### **Metodologia Tradicional**

A metodologia tradicional teve longa duração na história do ensino de línguas. Foi a primeira metodologia institucionalizada e reinou absoluta até o início do século XX. A figura do professor especialista no ensino de línguas ainda não existia. O docente era um religioso, padre ou seminarista para o ensino das línguas clássicas; no caso das línguas modernas, um falante nativo, possuidor de uma cultura humanista vasta era um perfil apropriado para a formação dos jovens. O objeto de estudo era a gramática da língua a fim de se proporcionar ao estudante, além do acesso a textos escritos da literatura universal, o desenvolvimento do espírito lógico do adolescente, através da disciplina obtida ao longo de longas horas de estudo entre traduções e versões e do conhecimento dos aspectos formais da língua estrangeira que permitiriam uma reflexão sobre sua língua materna. Nesse momento, o currículo é compreendido como um dispositivo veiculador de uma cultura reificada de uma sociedade dominante a qual os alunos terão acesso mediante uma crença nos valores humanistas.

### **Metodologia Direta**

A primeira ruptura da história do ensino de línguas estrangeiras surge quando se pensa que o objeto de estudo



não deve mais ser a língua escrita, mas no domínio de algumas expressões orais que levaria à livre comunicação em língua estrangeira. Assim, a língua estrangeira, além de objeto de estudo deve ser também língua de comunicação em sala de aula. Partindo do aspectos concretos para os abstratos, em termos de vocabulário e de formação de frases, a metodologia direta implica necessariamente a experiência vivida pelo aluno. Na definição de Besse (1992), é uma metodologia que

[...] pretende ser ativa e que concebe as atividades de aprendizagem como não puramente analíticas, mas *globais*, engajando o corpo e o espírito do estudante.

Em termos escolares, foi uma tentativa, embora de curta duração, bem sucedida, sobretudo nas séries iniciais, de implantação de um currículo uniforme e uniformizador para o ensino de línguas estrangeiras. A metodologia direta, que evita a todo custo a passagem pela língua materna do aluno, durou, na Europa, apenas uma dezena de anos, tendo a Primeira Guerra interrompido a política educacional de vários países. Mas muitos de seus preceitos são veiculados nas metodologias atuais, seja nas lições iniciais que visam ensinar os primeiros contatos e que se fazem exclusivamente em língua estrangeira, ou na idéia do senso comum de que o bom professor é, preferencialmente, o nativo que não recorrerá à língua materna dos alunos, ou mesmo o professor que não nunca se vale da tradução. Criou-se um tabu de grande força no campo tanto da metodologia quanto da representação da imagem do professor de línguas estrangeiras. A metodologia ativa, também conhecida como eclética ou mista, buscou integrar princípios das metodologias tradicionais e direta e deu continuidade a esse projeto centralizador até as vésperas do segundo conflito mundial. A exaltação da construção de um equilíbrio racional entre as virtudes do sistema educacional como um todo e a crença nas metodologias que a precederam, entre uma aprendizagem mecânica e uma aprendizagem reflexiva mostra que um cartesianismo ingênuo guiou por quase meio século as práticas pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar. Movidos por essa visão idealista, as editoras e os elaboradores

de manuais didáticos ainda não recorriam aos estudos lingüísticos e nenhuma discussão de caráter político ou teleológico se apresentava no cenário do ensino de línguas. Como Cândido, o otimista de Voltaire, todos acreditavam estar no melhor dos mundos possíveis.

### **Metodologia Áudio-Oral**

A aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir dos anos 1950, devido às novas conjunturas do momento sócio-econômico, voltou-se, sobretudo, para a aquisição do aspecto oral da linguagem. O grande objetivo no momento era favorecer a expressão oral.

A metodologia áudio-oral ou áudio-lingual, que conheceu seu esplendor nos Estados Unidos, foi a primeira buscar fundamentos científicos na lingüística estrutural e na psicologia behaviorista para embasar suas teorias de ensino e aprendizagem. Os recursos tecnológicos, como os gravadores, permitiam que o modelo fonético estivesse sempre à disposição dos professores e dos alunos. As lições centravam-se em diálogos expressos em linguagem do cotidiano e que eram destinados a serem perfeitamente memorizados. Cada grupo de estudantes dispunha de um professor-lingüista apto a explicar os fenômenos lingüísticos. Os diálogos, elaborados em função da progressão lingüística e gramatical previamente deliberada, continha uma frase de base, uma estrutura que serviria de modelo aos estudantes para a produção de novas frases através de operações de substituição (lexical ou morfológica) ou de transformação (exercícios de pronominalização, de apassivação), o que asseguraria a generalização da estrutura aprendida. A novidade dessa metodologia foi a utilização de exercícios estruturais e a progressão rigorosa que eles implicam. Sua influência e importância se devem igualmente a fatores não metodológicos. O prestígio cada vez mais evidente dos Estados Unidos, durante os anos que se seguiram à Segunda Guerra, a sedução que representou a utilização de gravadores e laboratórios de línguas e a associação a nomes famosos tais como Blommfield e Skinner seriam elementos incontestáveis de sucesso, não fosse o questionamento, que surgiu tanto na lingüística como na psicologia, levantado a respeito das teorias de base que sustentavam essa metodologia.



## Metodologia Áudio-Visual

Vários fatores, como a invasão alemã sofrida por vários países durante a Segunda Guerra, mostrando uma possível fragilidade dos mesmos e a hegemonia que se construía em torno da língua inglesa, sobretudo devido a atenção se voltar aos Estados Unidos, apontados como o grande herói da referida guerra, fizeram com que lingüistas franceses se interessassem pelo ensino de francês como língua estrangeira. Foram criados centros de estudos lingüísticos e pedagógicos para esse fim e, assim, houve uma atenuação da influência da metodologia áudio-oral naquele país, o que o credenciou para propor uma outra metodologia. A metodologia áudio-visual, que foi dominante na Europa durante os anos 50 e 60 e no Brasil até o início dos anos 80, deve sua coerência à utilização conjunta do som e da imagem, utilização essa que é o centro da renovação metodológica. Assim, como na metodologia áudio-oral, a prioridade é acordada à língua falada que é apresentada através de diálogos previamente elaborados e estudados com finalidades de progressão gramatical. Mas o mais importante é a introdução do conceito de diálogo em situação. As imagens ajudariam a reconstituir uma parte das circunstâncias espaço-temporais e psicológicas, por exemplo. O contato que o aluno estabelece com a língua é filtrado por esse ambiente fictício, simulado de uma forma áudio-visual.

Besse (1992, p. 43) resume assim essa metodologia:

[...] (é) uma hipótese sobre a maneira como todo sujeito se estrutura a si mesmo no e pelo jogo de fala em situação dialogada, quer dizer através de múltiplas comunicações com seus semelhantes. Essa fala (assim entendida) se apóia sobre meios verbais (léxico, morfossintaxe, fonética), mas também, e primeiramente, sobre os meios não-verbais: ritmo, entonação, intensidade, tensão: gestos, mímicas, posições e disposições espaciais dos participantes do discurso; situação espaço-temporal e contexto social; aspectos interacionais de ordem psicológica e sobretudo afetiva (imagem de si e do outro). [...] É nessa e por essa fala plural, socializada enquanto código, segundo os usos e costumes próprios a cada comunidade, que se constitui o sujeito falante, porque ele só pode se valer desse

código se se impuser, impondo ao mesmo tempo uma estrutura que, por sua vez, o ajudará a se estruturar a si mesmo. Todo indivíduo se constrói progressivamente, no interior da comunidade que é a sua, em sujeito pensante, socializado, apto a negociar verbalmente e não-verbalmente o sentido, através das interações constantes nas quais ele se engaja com o seu entorno. Ele pode falar porque aprendeu a ser falado pelos outros.

É, a meu ver, uma mostra clara da evolução do pensamento pedagógico, bem como o reconhecimento da interdisciplinaridade e da multirreferencialidade que fazem parte da reflexão sobre o sujeito falante e social que agora encarna o aprendiz de línguas estrangeiras. A fala, o discurso, os elementos verbais e não-verbais, os aspectos interacionais e afetivos, a comunidade lingüística a que pertence o sujeito, a imagem de si e do outro são conceitos próprios de uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem são novas representações de currículo que motivaram o surgimento de uma nova concepção no e para o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e que aqui pretendemos discutir em momento oportuno.

### **Metodologia Comunicativa**

Finalmente, se falarmos em termos de Brasil, a partir dos anos 1980 até os nossos dias, com o custo de renovações constantes, a metodologia comunicativa ou cognitiva domina o cenário pedagógico referente às línguas estrangeiras. Em face de um descontentamento generalizado evidenciado pela sensação de fracasso e decepção advindos da metodologia áudio-visual e do esgotamento de suas teorias de base e de suas práticas extenuantes, a *metodologia dos documentos autênticos*, o trabalho sobre os atos de fala, a pedagogia dos trabalhos em grupo vão se inserir progressivamente nas propostas metodológicas que gerariam a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. A marca mais importante dessa metodologia é a integração da evolução das teorias de referência em didática de línguas. Courtillon (1980, p.89), enquanto pesquisadora e elaboradora de manuais, propõe uma nova definição de aprendizagem de línguas estrangeiras:



Aprender uma língua é aprender a se *comportar de maneira adequada* em situações de comunicação nas quais o aprendiz terá alguma chance de se encontrar (situações pré-definidas através de uma análise das necessidades) utilizando o *código da língua estrangeira*.

No campo da lingüística, a apropriação das tipologias das funções da linguagem de Jakobson permitiriam a criação de documentos mais autênticos. Ao se dar conta da função emotiva, por exemplo, o falante pode exprimir a subjetividade e se deslindar dos rigores das frases metodológicas já prontas. A característica inerente de um diálogo autêntico é sua não-linearidade, ele é relativamente desordenado: a morfossintaxe é apenas a porção visível do *iceberg*, já apontava Porcher (1981, p. 133). Da lingüística estrutural, circunscrita ao nível da frase, passou-se à análise do discurso. Uma outra teoria de referência da metodologia comunicativa é a sociolingüística, é ela que introduz o conceito de competência comunicativa, mais largo do que aquele anteriormente perseguido da competência lingüística. O objetivo do ensino é a utilização da língua como instrumento de comunicação em situação e isso se torna possível com uma mudança de paradigma que leva à construção de diálogos menos neutros e mais marcados lingüística e socialmente; à utilização de imagens que, fugindo à tendência dos estereótipos da metodologia precedente, permitam situar a comunicação e inferir sobre algumas características dos interlocutores; à dissociação do som e da imagem, afim de que o aluno faça hipóteses sobre a produção lingüística dos interactantes do discurso; à introdução desde as primeiras lições de documentos escritos – de preferência autênticos que correspondam a situações de comunicação reais e simulação e de situações de comunicação orais, através de pequenos sketches. Da psicologia da aprendizagem, pesquisas em psicolingüística colocaram em evidência que o aluno não é uma *tabula rasa* e que cada um deles desenvolve uma estratégia de aprendizagem mais ou menos própria, levando em consideração o conhecimento de universais lingüísticos inatos. A conseqüência desses estudos é a ampliação e a variedade das propostas de materiais, exercícios e abordagens apresentadas aos alunos. Finalizando em uma análise mais geral, como uma

metodologia ativa, ela valoriza a individualização do ensino, a motivação e a criatividade do aluno e quanto ao objetivo formativo, a autonomia do aprendiz está no centro do processo pedagógico. Questiona o behaviorismo e é marcada pelos ventos das idéias de maio de 68, de Freinet, entre outros movimentos contra a relação autoritária, seja ela pedagógica, seja ela parental, evidenciando uma evolução social das relações comunicativas, educativas e sociais. Galisson (1980, p.13), precocemente anunciou os traços da “nova metodologia” que

[...] reivindica um maior espaço para as línguas, em vista do desenvolvimento da personalidade. De fato, a partir de uma tomada de consciência do mundo tal como ele pode ser percebido através de uma expressão lingüística diferente da sua, o indivíduo deveria ser levado a evitar os julgamentos de caráter demasiado etnocêntrico, a se situar mais objetivamente em relação aos outros homens e, assim, ampliar suas perspectivas, bem como relativizá-las.

### **Concepções de Currículo e Suas Repercussões no Ensino de Línguas**

Retomaremos, nesse momento, algumas questões subjacentes ao ensino de línguas tais como objetivos e seleção de conteúdos, formação de identidades e comunicação, analisando essas categorias sob o foco da questão dos currículos. Justifica-se essa metodologia em Apple (1992 p.198), para quem, na visão crítica, qualquer objeto de estudo deve ser visto em relação a suas origens históricas, seu momento presente e suas contradições latentes, levando em consideração também suas tendências para o futuro; qualquer objeto de estudo deve, pois, ser definido não apenas por suas características individuais, mas por seus vínculos menos claros com outros fatores.

A exposição da primeira parte desse artigo mostrou que os objetivos visados e também os conteúdos ensinados/aprendidos em um curso de línguas estrangeiras eram diferentes nas diversas etapas históricas da metodologia de ensino. De um estudo, em língua materna, dos aspectos gramaticais de línguas clássicas à apreensão da competência comunicativa em língua estrangeira, pode-se perceber



que muita mudança foi promovida, que muita seleção de conteúdo, afirmados como importantes, foi efetivada.

Na metodologia tradicional, a centralidade dos aspectos gramaticais se explica pela importância atribuída à língua culta em sua expressão *máxima* da literatura universal. A formação do espírito humanista era destinada aos filhos das classes dominantes, como meio de acesso e privatização do capital cultural da humanidade. Identificasse com Bourdieu e Passeron (1992, p.134) a perpetuação de um ciclo de "submissão ao modelo dominante da relação com a linguagem e a cultura", na qual o conhecimento de uma língua que não a familiar ou vulgar, mas, ao contrário, de caráter erudito, constituía-se um atributo simbólico possibilitado a uns e a outros não.

Na Europa, com o advento das repúblicas e do ideal da educação para o mundo moderno e no Brasil a partir da Constituição de 1934, houve um aumento no número de crianças escolarizadas, bem como de anos de estudo obrigatório e gratuito. A obrigatoriedade levou os filhos das classes dominadas aos bancos escolares. As reformas instituíram o ensino de línguas estrangeiras para jovens que, empiricamente, não teriam condição e/ou interesse na leitura de textos literários. Sob o pretexto de serem esses muito imaturos para a disciplina da versão/tradução, muitos deles com dificuldades com a norma do idioma materno, foi prevista a aprendizagem direta de uma língua estrangeira. Fortemente marcada pela seleção de conteúdos, que não raro se restringiam a uma lista de vocabulário, a metodologia direta visava a aprendizagem oral de algumas frases que, em hipótese alguma permitiriam uma verdadeira comunicação, ao mesmo tempo em que privavam os alunos de uma forma possível de diálogo com os textos escritos, tal qual se propunha na metodologia anterior.

Esse objetivo simplório não responderia por muito tempo às exigências de formação em um mundo onde as relações entre pessoas de outros países tornaram-se cada vez mais emergenciais. As metodologias áudio-oral e áudio-visual propõem uma resposta a essas necessidades, ampliando o leque de conteúdos a ser aprendido pelo aluno. O caráter científico dá a aparência de credibilidade de que tinham necessidade os militares e políticos envolvidos nas

guerras desse período histórico, bem como os empresários dos pós-guerra. A seleção dos conteúdos da língua oral e padrão privilegia o grupo de estudantes que já possui esse cabedal de conhecimento em língua materna e incute-lhes a representação de uma língua – e, por conseguinte, de uma cultura – uniforme, uniformizada e uniformizante. Uma língua e sua cultura no formato *passe-partout* é veículo de estereótipos e clichês que levariam à recusa daquilo que não é considerado padrão ou modelo. Não há, nesse caso, espaço para variantes ou desvios gerados por algum tipo de idiosincrasia. Apple reflete (Op.cit, p.90); de uma forma muito apropriada sobre essa questão, afirmando que boa parte do conteúdo curricular, feita a partir da seleção dos conhecimentos escolares, é dominada por uma ideologia do consenso, em que o conflito, quer intelectual quer normativo é visto como um atributo negativo à vida escolar

Fruto do multirreferencialismo, da perspectiva pós-estruturalista da realidade e contemporânea da *virada lingüística* da filosofia da comunicação, a metodologia comunicativa incorpora como seu objetivo máximo a aquisição da competência comunicativa. Apresentar a língua estrangeira em sua variedade e complexidade é também uma escolha política. A relexicalização da didática é prova dessa mudança de paradigma. Os alunos são, hoje, chamados de aprendizes, o professor é aquele que ensina<sup>2</sup>. Fala-se em situação de aprendizagem e aprendizagem em situação. Busca-se a horizontalização das dinâmicas de sala de aula. Objetiva-se não mais o saber ou o saber-fazer, mas o saber-ser. O conteúdo referencial (o mundo vivido, para Habermas) compartilha com o conteúdo gramatical a mesma importância. Interagir lingüisticamente é o que se espera do aprendiz. A complexificação do processo educativo, com seus conceitos subjacentes, torna-se um pretexto fácil para interpretações superficiais, e porque não dizer, estereotipadas da produção lingüística do nativo, mas também do aprendiz. Apple, novamente, nos ajuda a pensar (Op. cit, p.16) que as escolas preparam não apenas as pessoas, mas

<sup>2</sup> Cito o exemplo, pensando na língua francesa, que se refere ao “enseignant”, ao pensar no professor.



também os conhecimentos, a teoria criando e analisando categorias que ela mesma criou.

Uma outra categoria importante e merecedora de análise no panorama das metodologias de ensino de línguas é a questão da identidade. Para Silva (2003, p. 47), a identidade é “uma construção social, sendo ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo”. Há duas perspectivas críticas de análise para essa categoria, a pós-estruturalista e a materialista. Para a pós-estruturalista, a diferença não é um fato natural, mas discursivamente produzida, mediada por relações de poder; a materialista dá ênfase aos processos institucionais econômicos que estariam na base da produção dos mecanismos de diferenciação e desigualdade. Para Hall (2002, p.13), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, suas identificações estão sendo continuamente deslocadas, em função da multiplicação das representações culturais. Hall chama atenção para o fato de as nações, apesar de serem constituídas de diferentes classes sociais, de diferentes grupos étnicos, de conter em si a questão do gênero, trabalham com a narrativa da unificação e da uniformização, assentada sobre uma hegemonia cultural. O aspecto da pluralidade de identidades em um mesmo indivíduo, portanto também no aprendiz e no nativo da língua alvo de seus estudos, permite que se pense em termos de reconstrução/desconstrução de identidades acarretando num ponto de vista mais dinâmico do processo educacional, que se torna produtivo, no sentido de Barthes, (apud SILVA, 2003 p.38) um texto escrevível, do qual o leitor do mundo – o aprendiz – pode, também, ser um produtor.

Assim, identidade e o chamado conteúdo cultural veiculado pelos escritos pedagógicos, tais como manuais, vídeos e imagens, formam uma relação que nem sempre é bem esclarecida ou satisfatória para desenvolver a capacidade de comunicação que se espera do aluno. Na metodologia tradicional, a cultura era apresentada através dos *grandes* nomes da história e da literatura estrangeiras, numa mitificação em torno de personagens selecionados sob critérios ideológicos. Era sempre uma cultura *cultivada* e civilizada a que todos, nativos ou estrangeiros, deveriam

aspirar. A narrativa de uma identidade única permanece com as metodologias posteriores, apresenta-se um perfil de um nativo típico, seja nas informações das páginas de cultura e civilização, seja com a caracterização caricatural dos personagens dos diálogos propostos pelos materiais didáticos. As relações conflituosas entre grupos sociais, étnicos, etários diferentes; diálogos entre nativos e imigrantes, enfim, a questão dos grupos minoritários deliberadamente não é abordada em nome de uma língua padrão a que deve ter acesso todo falante.

O próprio conceito de identidade, individual e coletiva, só pode existir em uma relação dialética com os outros. Para afirmar o seu próprio eu, o sujeito deve reconhecer a presença de *um que não seja eu* — que representa, ao mesmo tempo, a condição necessária e a ameaça à sua própria existência. Assim sendo, a identidade, de acordo com De Carlo (1998, p. 91), se fundamenta sobre duas dimensões — a dimensão da relação consigo mesmo/a e aquela da relação com os outros — e se coloca uma questão importante:

Essa relação dialética entre o que nós somos para nós mesmos e o que nós somos para os outros está na base da construção de nossa identidade. Mas seria possível guardar um sentimento de unidade do “eu”, quando tudo à nossa volta é irreconhecível e que nós não somos mais reconhecíveis aos olhos dos outros?

O intercultural, no entanto, se faz presente na atual metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Silva (2001, p. 194) avalia a perspectiva curricular da crítica pós-colonialista que privilegia a idéia do multiculturalismo e a convivência entre as diferentes e diversas culturas:

Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo atividades e materiais que permitam aos estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro.

O intercultural se justifica também na nova ordem social, onde o outro se aproximou e se fazem possíveis os



intercâmbios e cooperações. "À época em que os intercâmbios profissionais são freqüentes, agiríamos erroneamente se sacrificássemos a extensão, a diversidade e a profundidade dos problemas interculturais" (DEMORGON e LIPIANSKY; 1999, p. 07). Para que o contato entre pessoas e culturas diferentes realmente se estabeleça, penso, como Ladmiral (1999, p.30), a propósito da relação entre língua e cultura, que:

[...] o intercultural nasce do encontro entre indivíduos pertencentes a culturas diferentes. Mas para que ele aconteça de fato, será preciso, primeiramente, superar aquilo que se convencionou chamar obstáculo da língua. Via de regra, culturas diferentes, línguas diferentes. [...] A língua é ao mesmo tempo um elemento positivo e seu contrário. Ela será para uns uma barreira, para outros, um acesso à cultura estrangeira, quando se fala a língua estrangeira.

De Carlo (1998) analisa o intercultural sob a ótica dos interactantes. O intercultural solicita, no mínimo, dois sujeitos e reconhece no outro seu status de outro, aceitando a reciprocidade de seu olhar observador. Em termos de aprendizagem, a autora diz que a educação intercultural visa, por um lado, ajudar os estudantes em caso de insegurança causada pelo desconhecido e, por outro lado, deve conduzir o mesmo aluno a generalizar suas experiências de contato com a cultura estrangeira sem cair nas armadilhas do estereótipo. Deve-se, assim, não apenas reconhecer as diferenças, mas construir um projeto pedagógico que dê sentido à diversidade cultural, para que essa diversidade não continue a ser um obstáculo permanente para a solidariedade entre os povos.

Pensar sobre o intercultural motiva, conforme exposto, a reflexão sobre o papel da linguagem e da comunicação na construção do social como característica da ciência e da razão marcadas pela "virada lingüística", onde o conhecimento é mediado pela linguagem. O ser humano é visto como o ser racional que conhece, emerge de contextos lingüísticos. A busca de um entendimento afasta essa corrente de pensamento do determinismo da reprodução de Bourdieu e Passeron (1992). A partir da sua capacidade de agir e de falar, o sujeito tem a

competência de colocar em questão as normas que regem sua convivência social. No embate do melhor argumento, permanece a norma que convence a todos os concernidos, sem o mecanismo externo da coerção.

No momento em que a cultura e o currículo são vistos mais como uma produção que como um produto, concebe-se currículo como um espaço, um campo de produção e criação de significado, ao qual se atribuem poderes extraordinários e que por isso é um "território contestado" (SILVA, 2003, p.65 ). A questão no cenário pós-estruturalista é como a realidade se constrói historicamente de uma determinada forma e não de uma outra forma. Conhecimento escolar e currículo são construções sociais. Sob essa perspectiva, deve-se reconhecer a inconsistência do conhecimento, quebrar a tradição iluminista do saber e introduzir o elemento *curiosidade* ao currículo, restabelecendo a ambigüidade do discurso e da linguagem.

No âmbito de línguas estrangeiras, a comunicação é o cerne mesmo da questão da atualidade pedagógica. Ter seu objetivo centrado na competência comunicativa redimensiona todo o processo de ensino aprendizagem. Comunicar apresenta, para o aprendiz, a prática da interação e argumentação com outros sujeitos igualmente capazes de fala e de ação, ao mesmo tempo em que descortina outros aspectos da vida intersubjetiva, tais como a qualidade da referenciação, a adaptação a diversos tipos de discurso o que o levaria a inserção em vários contextos de comunicação e a possibilidade de se expressar enquanto sujeito construtor da própria identidade e do próprio discurso. Como na reviravolta lingüística pragmática (HABERMAS, 2001), a linguagem é o médium intransponível de todo sentido de que o falante necessita para entender algo no mundo. Esse mundo, no qual a linguagem se insere, é composto por três "mundos": o mundo externo ou objetivo; o mundo social ou das relações intersubjetivas e o mundo subjetivo ou interior. A intervenção nos mundos externo e intersubjetivo se faz através da linguagem e da ação. Para Habermas, a própria objetividade do mundo é construída intersubjetivamente, à medida que as gerações vão imprimindo, através da linguagem, sentido às culturas e às tradições. Eis um grande desafio para as metodologias de línguas estrangeiras: construir sujei-



tos capazes de fala e de ação face a interactantes que não compartilham de todo as mesmas leituras dos objetos do mundo e das relações entre os objetos no mundo.

Um conceito igualmente importante tanto para a teoria da ação comunicativa quanto para a didática de línguas é aquele do mundo vivido, compreendido filosoficamente como o horizonte de saber não tematizado no qual as normas e os valores são compartilhados intersubjetivamente por uma comunidade lingüística. No entendimento comunicativo, o mundo vivido vai se constituindo como pano de fundo do saber. É aí que as relações sociais assumem a forma de ação comunicativa. No jargão da lingüística aplicada ao ensino de línguas, entende-se por *esquemas* o conhecimento do mundo e sua forma de organização enquanto texto a ser lido e interpretado que possui arquivado o falante inserido em sua comunidade lingüística. Tomando a semelhança dessas categorias, verifica-se, então, a pertinência da importância atribuída aos diversos componentes da competência comunicativa, nesse caso especialmente à competência referencial, que permite ao falante a "leitura" do mundo vivido, o que responde ao desafio mencionado no parágrafo anterior. Na comunicação em sala de aula ou em situação real, o entendimento comunicativo entre falantes de comunidades lingüísticas por vezes tão diferentes, estrangeiras entre si, solicita a constante atualização de conceitos, normas e representações. Aprender a comunicar e a agir em tais circunstâncias solicita do falante uma reflexão sobre o sistema de comunicação que se estabelece em língua materna, sobre suas representações de mundo e comunicação, por exemplo, e uma abertura para o sistema da língua alvo e as diversas e diferentes representações transmitidas por essa língua. Procura-se superar o hiato de compreensão que se estabelece entre falantes ainda não bilíngües, ou seja, naqueles participantes cujas competências lingüísticas e culturais não se encontram em equilíbrio.

Assim, a visão pós-estruturalista do currículo imbricada aos questionamentos da atualidade social e filosófica permite uma leitura dinâmica da realidade educacional, enquanto processo e enquanto produto, que precisa ser compreendida em sua situação histórica, analisada como ciência humana e social, em que o positivismo e sua pretensa

neutralidade não podem abarcar sua complexidade, e assim mostra-se passível de mudanças e de colaborações. O reflexo dessa outra forma de olhar na prática pedagógica de ensino de línguas é a crescente desconstrução do arcabouço metodológico e tecnológico que vinha dominando o espaço de discussão acerca da prática levada adiante através de metodológicas constituídas. Num mundo de pluralidades, toda forma de estagnação e centralização em torno de aspectos que não possam ser questionados pelo fazer lingüístico perde a força e o poder de convencimento nas trocas que representam o mercado editorial e a seleção/apresentação de material didático, bem como o interesse do e para o capital humano para o ensino de línguas estrangeiras.

### Referências Bibliográficas

- BÉRARD, E. *L'approche communicative*. Paris: CLE International, 1991.
- BESSE, H. Enseigner la compétence de communication. In *Le Français dans le Monde*. Paris, Hachette/Larousse, n. 153, 1980. p. 41-47.
- BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier, 1992.
- BOUFLEUR, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F.Alves, 1992.
- COURTILLON, J. Que devient la notion de progression? In: *Le Français dans le Monde*. Paris, Hachette/Larousse, n.153, p 89-97.
- CUQ, J.P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier/Hatier, 1996.
- DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: CLE International, 1998.
- DEMORGON, J. e LIPIANSKY, M. (Dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz, 1999.
- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International, 1980.
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.



HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 2001.

LADMIRAL, J. Le problème des langues dans les rencontres internationales. In: GUIDE DE L'INTERCULTUREL EN FORMATION. Paris: Retz, 1999. p 129-140.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PORCHER, L. Les chemins de la liberté. *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didur, 1981. p. 128-135.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/Cle International, 1988.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 184-202.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como fetiche: a prática do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

### Trabalho Qualificante e Educação Profissional

As mudanças estruturais na relação entre trabalho e educação na produção futura remetem-se para as discussões sobre o “trabalho qualificante”. Primeiramente, compreende-se que a ampliação das qualificações e capacidades dos trabalhadores assumirão uma nova qualidade, fala-se de competências integrais (MARKERT, 2004). Mas, os pesquisadores críticos vinculam a possibilidade de desenvolvimento dessas novas competências com a necessidade da existência de estruturas de trabalho que qualificam.

O sociólogo alemão Martin Baethge resume suas pesquisas sobre essa problemática afirmando que o trabalho deve tornar-se “mestre de aprendizagem”. Destaca ainda que todas as pesquisas internacionais sobre a relação entre trabalho e educação mostram que a aprendizagem é mínima em termos de aquisição de novas competências quando os locais de trabalho são rotinizados. Somente uma organização de trabalho que fomenta a possibilidade de aprendizagem qualificante e de aquisição de capacidades ampliadas, pode ser definida como propulsora de um “trabalho qualificante”. O autor define, assim, três dimensões que caracterizam o conteúdo deste trabalho: a) tarefas integrais das ações operacionais; b) participação nas decisões da empresa; c) comunicação e cooperação na execução do trabalho (BAETHGE, 2002).

Essa compreensão das mudanças futuras na organização do trabalho influenciou certamente a nova “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” no Brasil que definiu como pressuposto:

[...] resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação básica e a uma escola pública de qualidade (MEC/SEMTEC, 2003, p. 6).



Esta política educacional aponta, entre outros, para duas perspectivas: a necessidade de criar e estabelecer as condições de trabalho de forma humana e qualificante e formar um profissional que seja capaz de gestar e transformar a realidade econômico-social (MARKERT, 2004).

Na referida “Proposta” encontramos descrições para estas perspectivas. O “conceito de trabalho” define um “universo complexo” que caracteriza o

[...] papel desempenhado pelos trabalhadores em criar novos campos de atuação para reinterpretá-los criticamente em função das exigências e demandas do mundo social no qual se inserem (MEC/SEMTEC, 2003, p. 26).<sup>1</sup>

Esta perspectiva de preparar os profissionais para poder criar e gestar estruturas de trabalho social e qualificante traz novos desafios para a educação profissional, a saber: formar o profissional qualificado-competente e transformativo, que seja capaz de adquirir

[...] novos conhecimentos técnicos e habilidades, atitudes e comportamentos que induzem à iniciativa, gestão de processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo (Idem., p. 48).

Esta tarefa complexa exige conceitos de educação que consigam “equacionar a prática de educar e de preparar para o trabalho” (Ibidem).

Seguindo esta perspectiva, o Ministério da Educação apresenta o “Projeto Escola de Fábrica” (MEC, 2004) com o

---

<sup>1</sup> No texto da “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” esta compreensão de trabalho complexo é assim definida: “Neste contexto, o potencial cognitivo e didático do trabalho depende de seu entorno e das situações que o circunscrevem. Assim, é aproveitada a complexidade de tarefas, a rotatividade de funções, as atividades de supervisão e coordenação. Despontam inúmeras possibilidades de novas decisões, frutos da interação e da comunicação, estimulando fortemente o exercício da reflexão e da experimentação com vistas à solução de problemas” (MEC/SEMTEC, 2003, p. 27). Cabe destacar que as definições do conceito de competência na Alemanha, França ou Itália refletem o mesmo significado (ver: MARKERT, 2004; ROPÉ/TANGUY, 1997; ZARIFIAN, 2001; MEGHNAGI, 1998). Prefiro, neste sentido, usar a denominação “profissional ou trabalhador qualificado-competente” para evitar mal-entendimentos.

objetivo de “resgatar o princípio educativo” do trabalho, em todas as suas “relações sociais” para “formar o cidadão” (Idem., p. 2). Um dos critérios básicos é caracterizado como o “reconhecimento do princípio educativo dos espaços produtivos” (Ibidem., p. 3), significando que precisamos elaborar

[...] projetos pedagógicos construídos na articulação entre as necessidades produtivas e educativas, sendo que a organização curricular deverá envolver conteúdos teóricos e práticos, definidos a partir das necessidades de trabalho da região e da formação cidadã (Idem., p. 4).

O Ministério da Educação enfatizou publicamente a semelhança deste projeto com o modelo alemão de educação profissional:

O projeto Escola de Fábrica é uma iniciativa inovadora que articula experiências alemãs de aprendizado profissional no interior das fábricas com a formação profissional originária do estado, com currículo orientado pelo MEC (MEC, 2005).

Resumindo brevemente a caracterização do conceito de trabalho qualificante e seus impactos para novos conceitos de educação profissional na Alemanha, ressaltamos que os pesquisadores alemães do Instituto de Pesquisa Social de Göttingen (BAETHGE, SCHUMANN, GERST et. al.) desenvolveram, no início dos anos noventa, um modelo de produção denominado “produção estruturalmente inovadora”, o qual foi baseado no projeto nacional sobre *Humanização do Trabalho*, e que resultou de conquistas sindicais articuladas, tendo sido inaugurado no ano 1980, pelo Ministério de Pesquisa e Tecnologia.

Os pesquisadores definiram como pressuposto dos projetos-piloto realizados a partir deste projeto nacional a: “[...] delegação de competência e responsabilidade no local em que se criam os valores” (GERST et. al., 1995, p. 94). A conseqüência desse princípio foi a introdução do trabalho em grupo em várias empresas. As primeiras tarefas desse empreendimento consistiram em promover a “capacidade grupal em cada operário” (Idem) e procurar convencê-los sobre a necessidade de aceitação desse novo conceito,



não somente para os que trabalham na produção, mas também para os diretores e o conselho de trabalhadores. Nesse sentido, o modelo do trabalho em grupo tem como característica essencial a ampliação e o enriquecimento do trabalho.

As pesquisas atuais revelam, portanto, que as empresas tendem a caminhar para a reestruturação de sua organização de forma inovadora (Ibidem). Assim, pode-se definir como características principais da organização do trabalho em grupo:

- geração de um trabalho qualificado e flexível (término do trabalho monótono, parcializado e desqualificado);
- distribuição do trabalho no grupo de forma auto-organizada, havendo a possibilidade de fabricação integral do produto pelo grupo;
- tempo suficiente para a organização do trabalho conjunto;
- definição de novas qualificações pelo grupo, considerando os conteúdos das novas atividades;
- formação do grupo de forma igualitária (redução das hierarquias);
- possibilidade de contatos sociais, cooperativos e comunicativos entre os diversos departamentos;
- capacidade de executar trabalhos integrando tarefas de planejamento e de prestação de serviços; e
- reorganização da administração fabril e requalificação do pessoal como processo de reestruturação da empresa.

Essas características das estruturas de trabalho no modelo de "trabalho em grupo" demonstram o surgimento de um novo perfil de qualificação dos trabalhadores, tendo influenciado a reforma da formação profissional na Alemanha, orientada no conceito de *competência*. Outrossim, este novo perfil indica a necessidade de aquisição de conhecimentos técnicos específicos que envolvem mais a teoria e conhecimentos gerais do fluxo da produção, bem como capacidades que se orientam no novo modelo de cooperação entre os departamentos, que estavam tradicionalmente divididos e hierarquizados. Portanto, ele distingui-se do treinamento somente para o posto do trabalho por abranger

tarefas da integração vertical (anteriores e posteriores) do trabalho em grupo.

Consideramos que o novo projeto do MEC/SETEC brasileiro, denominado de *Projeto Escola de Fábrica* remete-se a esta análise, quando define a formação profissional do futuro como

[...] um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (2004, p. 02).

Em seguida, buscando ampliar nossa discussão, iremos refletir sobre as relações entre essas novas dimensões de qualificação dos trabalhadores e a caracterização das novas competências e as conseqüências para o profissional do futuro.

### **Competências Ampliadas e o Profissional do Futuro**

Os processos sociais de modernização geram uma mudança de paradigma, ou até mesmo uma ampliação do conhecimento no trabalho, que teve seu reflexo na sociedade "taylorizada", na rígida divisão do planejamento e da execução do trabalho e na separação rígida entre educação (teórica) geral e formação (prática) profissional. Assim, tal mudança leva-nos a substituir o conceito tradicional de conhecimentos e de saberes pela visão de competência, que não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais, mas "essencialmente política", orientada na capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social (MACHADO, 1998).

Ressalta-se, todavia, que a discussão atual sobre as novas competências no trabalho e na vida, demonstra ainda uma grande incerteza sobre as suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas, o que repercute diretamente sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais. As tendências globais, no entanto, descrevem a possibilidade de desenvolvimento da dimensão:



Das competências comunicativas ampliadas. Essas competências superam a dimensão da sensibilidade social e tencionam a ligação entre competências técnicas e comunicativas. [...] Em comparação com as condições anteriores da produção taylorista, as competências comunicativas ampliadas encontram-se, hoje, no contexto do processo de produção, no qual podem ser apropriadas, visto que são vinculadas às novas constelações e situações de trabalho (BAETHGE e SCHIERSMANN, 1998, p. 24).

Essa dimensão pode ser identificada no setor de serviços, em âmbito mundial. Com a complexificação da produção, através da informatização, surge um tipo de "servidor produtivo" que deve ser capazes de compreender as mudanças técnicas e organizacionais, conhecer o processo produtivo e a organização do trabalho, para que possa intervir rápido e efetivamente em casos de necessidade de interferências.

Este servidor deve, ao mesmo tempo, comunicar-se com os trabalhadores envolvidos no processo, buscando as causas destes problemas para que o grupo de trabalho seja capaz de resolvê-los autonomamente. A contratação deste "servidor-produtivo" está crescendo continuamente, substituindo a mão-de-obra tradicional.

Para o servidor-produtivo, o trabalho torna-se sempre mais reflexivo e transforma-se em linguagem, implicando na manipulação de signos, símbolos, e códigos (PAIVA, 1999, p. 102).

Para este profissional, a capacidade de comunicação torna-se central, tanto quanto o domínio do contexto no qual o conhecimento se aplica.

Zarifian (2001) discute, sob a mesma perspectiva, as mudanças nas novas competências profissionais. Na sua análise sobre as mudanças no trabalho, ele enfatiza a necessidade de combinar, futuramente, as áreas de produção e de serviço. O profissional do futuro precisa de um conhecimento integral da totalidade da produção, das unidades da empresa, até o atendimento ao cliente. A organização do trabalho tem que mudar para equipes que interagem em redes, de uma maneira bem mais autônoma que na produção taylorista. As competências requeridas neste processo implicam em um conceito transversal da integração de co-

nhecimentos (saberes técnico-metodológicos) e da comunicação (relações intersubjetivas). As tarefas a serem exigidas no futuro têm, assim, sua orientação na totalidade das atividades requeridas numa organização, p.ex., uma empresa de informática precisa realizar uma cooperação e comunicação contínuas entre os vendedores, técnicos e prestadores de serviço em redes permanentes. Ressalta-se, outrossim, que as profissões não desaparecem, mas serão integradas numa visão integral da ocupação e exigem competências transversais por parte de todos os assalariados.

Estas mudanças trazem conseqüências importantes para a profissionalização dos professores e pedagogos e servem de argumento para superar o conceito tradicional de qualificações e saberes, fortalecendo as discussões sobre um novo conceito de competência na educação geral.

Resumindo, esta definição do conteúdo essencial das novas competências supera a divisão tradicional e específica das estruturas do trabalho na fase taylorista do capitalismo e direciona-se para um conceito de competência, que integra as dimensões técnico-metodológicas e sócio-comunicativas. Levando ao entendimento integral de educação para o "mundo" do trabalho e para a práxis social, consolidando a preparação para o exercício da plena cidadania.

A intenção desta visão integral da educação encontra-se na superação da sua forma tradicional, que definiu somente os conteúdos mínimos para ocupações orientadas nos postos do trabalho. Hoje, compreendida como educação integral, pretende formar para a competência do planejamento autônomo, para a capacidade de transferir conhecimentos adquiridos na educação geral para o mundo do trabalho e para a capacidade de agir de uma maneira auto-consciente e de transformar o mundo futuro.

Portanto, precisava-se encontrar respostas para a questão: como as qualificações e competências profissionais para o "trabalho qualificante" podem ser desenvolvidas em um processo de aprendizagem que reflita de forma mais concreta possível a nova realidade do trabalho, p.ex., as ilhas de produção, e ao mesmo tempo possua caráter de formação do sujeito?

Com base nesta reflexão foi concebido o modelo "Ilha de aprendizagem", que assume as inovações pedagó-



gicas e metodológicas básicas dos projetos de educação profissional, mas que se relaciona fortemente à experiência da nova realidade fabril/organizacional, da ilha de produção/trabalho em equipe. A ilha de aprendizagem é um local de aprendizagem descentralizado, localizado não num centro de formação, mas diretamente na produção ou na montagem. Com isto não é somente uma “reprodução didática” da realidade, mas também tem uma forte orientação na realidade da produção, visto que possuem encomendas reais de trabalho. A diferença para a “realidade fabril/organizacional” está no fato de que para os participantes – aprendizes e formadores – ela é um modelo pedagógico e não sofre pressão de tempo e concorrência.

As características da “ilha de aprendizagem” são:

- combinação de funções de produção direta e indireta, como tarefas de planejamento/direção/manutenção, controle de qualidade, cooperação e com isto a superação da divisão do trabalho taylorista,
- organização e direção próprias da encomenda do trabalho,
- trabalho conjunto de diferentes grupos de profissão e formação (produção, montagem, elétrico-eletrônica, informática, compra e venda), no contexto de um trabalho sistêmico,
- infraestrutura do ambiente de trabalho real,
- local de aprendizagem onde é possível a reflexão próxima à realidade do grupo sobre o trabalho da encomenda, sobre os processos de aprendizagem, sobre os problemas no planejamento e na execução de trabalho e sobre conflitos.

As “ilhas de aprendizagem” não são uma cópia da realidade de trabalho, mas um protótipo das funções e tarefas do trabalho na empresa e podem, por exemplo, serem utilizadas como campo experimental para a formação e a qualificação do pessoal, antes da introdução de novas estruturas de produção. Elas são, portanto, um importante meio pedagógico que pode transferir o princípio didático da “orientação para a ação”, para o desenvolvimento da “competência profissional para a ação integral”, no sentido

da participação consciente na plena organização das tarefas e estruturas de trabalho.

A realização deste novo conceito pedagógico não depende da existência de um determinado sistema de educação profissional, podendo conseqüentemente ser um modelo a ser desenvolvido no *Projeto Escola de Fábrica*.

Resumimos, finalmente, as mudanças no mundo do trabalho, nos setores modernos que apontam os objetivos para as competências do futuro da seguinte forma:

1. as mudanças no mundo do trabalho exigem não apenas uma maior qualificação dos trabalhadores e servidores, mas também uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades orientada no entendimento do processo integral da produção, nas *competências integrais e universais*;
2. as futuras exigências de qualificação para o trabalho são cada vez menos prognosticáveis. O objetivo de uma formação profissional para o futuro não deve ser orientado na aquisição de determinadas habilidades, mas sim na "capacidade de transferir conhecimentos para novas situações complexas" (MARKERT, 2000), desenvolvendo *competências técnico-metodológicas transversais*;
3. as mudanças sócio-culturais levaram a uma crescente mudança nas relações pessoais em nível mundial, principalmente para a geração mais jovem, cujas orientações individuais entravam constantemente em conflito com os papéis sociais tradicionais na família, escola e no trabalho. Essas mudanças de uma "crescente subjetivação normativa" (BAETHGE) das aspirações dos indivíduos se direcionam às instituições escolares e profissionais para poerem realizar sua *competências sociocomunicativas e subjetivas*;
4. para evitar que o conceito de competência seja restrito a um entendimento funcionalista, destaca-se a necessidade de poder transgredir e transformar organizações e ocupações tradicionais resistentes, ao assumir um "poder estruturante" (TANGUY, 1997) em direção às *competências histórico-políticas, transformadoras*.



Nestas dimensões identificamos a possibilidade de formação de um profissional do futuro. No entanto, preferimos a denominação profissional transformativo, que integra as quatro dimensões referidas, para destacar a dimensão da ação *integral* como parte complementar do conceito de competência.

Considerando o exposto, cabe-nos a tarefa de discutir a referência da noção trabalho para um conceito emancipatório de competência: a categoria trabalho poderia ser a única para o desenvolvimento deste conceito, ou precisamos de outras categorias, que estejam voltadas às múltiplas dimensões do conceito de competência?

### **Competência Comunicativa e Trabalho Qualificante**

Entendendo a noção de competência através de uma dialética, reconhecemos uma semelhança significativa com a concepção de politecnia, cujo objetivo principal é a superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem. Propomos, portanto, para a construção teórica do conceito de competência, a concentração da análise nas categorias trabalho e comunicação, as quais devem manter entre si uma perspectiva dialética.

É importante que superemos a visão instrumental da relação entre "trabalho e comunicação" como a base de um conceito de competência, e a orientação, em primeira linha, de uma perspectiva funcionalista das mudanças na produção e no serviço, destacando uma maior adaptação dos assalariados aos novos modelos organizacionais do capitalismo "progressista".

A reflexão sobre a relação entre estas categorias como, por exemplo, na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, leva-nos a um entendimento da "autonomia" e das "competências sociais" que não somente referem-se ao contexto funcional da reorganização fabril, mas contém as dimensões da transgressão e transformação de estruturas de produção e de serviço.

Encontra-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas um conceito essencial para a compreensão da formação social e pessoal do homem. Habermas vincula esta

ação, na sua idealidade, às implicações emancipatórias das relações comunicativas, que possam gerar interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social. Esta potencialidade imanente das interações intersubjetivas verdadeiramente humanas permite

a intersubjetividade na qual um Eu pode identificar-se com o outro Eu, sem abandonar a não identidade entre ele e seu outro, e estabelece-se também na linguagem e no trabalho [...].

Nesta relação “é possível uma interação à maneira dos sujeitos: e esse oposto é um “oponente” e não um “objeto” (HABERMAS, 1987, p. 36). Em termos da dialética, o sujeito age e interage num processo de mediação dos dois momentos, “como processo de exteriorização (objetivação) e apropriação” (Idem). Neste processo o “outro” interage como um “oponente”, sendo um Eu com uma identidade própria, mas não como “objeto”, socialmente e pessoalmente oposto. O conceito da interação/comunicação ideal reflete a possibilidade de reconciliação argumentativa entre os homens e supera as relações alienadas incorporadas no poder, na concorrência ou na racionalidade instrumental (coisificada) no capitalismo.

Para a análise social atual, concluímos que as estruturas sociais e técnico-operacionais da organização do trabalho em sistemas de produção participativos, como o trabalho em grupo, determinam a necessidade e oferecem a potencialidade de adquirir “competências integrais-universais” na aprendizagem técnica e comunicativa, no sentido da dominação intelectual e prática (integralmente) da organização do trabalho (MARKERT, 2000 e ZARIFIAN, 2001). Mas sabe-se que esta potencialidade integra-se de maneira conflituosa no capitalismo, posto que a sua meta principal é a produção de mais-valia.

Uma proposta, que implica no entendimento essencial do trabalho (*ação produtiva*) em um contexto estrutural-organizacional de uma *ação comunicativa*, relaciona-se à definição de “zona de inovação” de Rojas (1999). Partindo da necessidade futura de estruturas de “trabalho qualificante”, o autor vincula o “saber operário” não somente às mudanças funcionais na produção, mas à



[...] transacción e interacción entre el sujeto y su experiencia y el método de análisis reflexivo destinado a desorrollar competencias en la acción. El aprendizaje es entonces una participación conflitiva en una 'comunidad de prácticas' (ROJAS, 1999, p. 20).

Entende-se, assim, que a reconstrução do saber operário não pode ser orientada somente pela racionalidade restrita da empresa, mas primeiramente por uma organização do trabalho como "zona de innovación" (Idem., p. 21).

Aplica-se a esse entendimento, uma visão integral da essência histórico-crítica das categorias *trabalho* (Marx) e *comunicação* (Habermas). Ao assumir o "poder estruturante", os assalariados associados geram as competências técnicas, estratégicas e comunicativas para a definição verdadeiramente autônoma da organização do trabalho como "zona de inovação", permitindo a reapropriação subjetiva e coletiva do "conhecimento e da habilidade, das forças produtivas gerais do cérebro social, que foi absorvido pelo capital e aparece, portanto, como qualidade do capital" (MARX, 1953, p. 587).

Cabe-nos, então, a tarefa de definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (ZARIFIAN, 2001), mas também na perspectiva da formação do sujeito. Isto implica, por conseguinte, na reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência: *trabalho e comunicação universal*. Assim, entendemos a dimensão integral-universal de um conceito de competência.

### **Trabalho com Princípio Educativo e Educação Geral – Gramsci**

À quase oitenta anos, Gramsci refletiu sobre a nova relação entre escola humanista e profissional ao constatar a "crise" do sistema educacional tradicional que se fundamentou na separação nas referidas escolas:

[...] a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre eqüanamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1985b, p.118).

O mundo moderno, ao possuir uma ligação estreita com o trabalho industrial, substitui continuamente o tipo tradicional do intelectual como literato pelo intelectual moderno, que se envolve "ativamente na vida prática, como construtor, organizador" (GRAMSCI, 1985a, p. 8). Sua formação integra o conhecimento técnico-científico com a "humanística histórica, sem a qual se permanece 'especialista' e não chega a 'dirigente' (especialista político)" (Idem). Para Gramsci, o grande progresso da indústria moderna evidencia-se na potencialidade da sua distribuição plena na nova sociedade que fomenta ao mesmo tempo a intelectualidade, bem como as especializações dos profissionais. A consequência deste progresso para a escola unitária surge na ampliação da sua capacidade formativa: a educação humanística-cultural não somente evita a formação especializada dos alunos das classes populares, mas desenvolve suas capacidades intelectuais do "estudo e do aprendizado dos métodos criativos" para a escola de "inventores e descobridores" (GRAMSCI, 1985 b, p. 124).

As relações entre produção moderna e escola podem ser frutíferas contanto que a formação técnica-especializada tenha por base a educação humanística e oriente-se na dimensão científico-criativa da indústria. Percebe-se que Gramsci descobriu e enfatizou as chances formativas do desenvolvimento das estruturas complexas do trabalho industrial no processo da educação do novo intelectual. Produção industrial enquanto "trabalho qualificante" favorece o desenvolvimento da criatividade e torna-se "princípio educativo". Mas o intelectual político-intervencionista dispõe igualmente de uma educação geral.

Finalmente, com Gramsci podemos constatar que políticas inovadoras de educação profissional, mesmo as do tipo "ilha de aprendizagem" deveriam sempre ser implementadas em conjunto com uma educação humanística, para assim vir a desenvolver o objetivo principal da educação emancipatória: a formação do sujeito.

### **Competência Integral e o Profissional Transformador**

Os novos objetivos da educação trazem consequências significativas para a organização do processo de aprendi-



zagem no ensino básico e profissional. A escola tradicional, com sua centralização na sala de aula, precisa vincular-se ao mundo do trabalho e da práxis sócio-cultural.

Referindo-se às reflexões sobre o conceito de “trabalho qualificante” e da necessidade da implantação de “zonas de inovação”, para poder desenvolver plenamente as competências integrais, vale destacar a experiência de um grupo de pesquisadores e professores da área de pedagogia de trabalho na Alemanha, que desenvolveram um conceito de formação profissional chamado “competências para o processo de trabalho” (STUBER e FISCHER, 1996) . Nesta proposta pedagógica devem ser integrados, segundo o grupo, os seguintes pontos-chave:

- a) a importância de que os trabalhadores desenvolvam a capacidade de identificar novas exigências no seu trabalho e consigam integrá-las às suas atividades. Através deste tipo de capacidade eles tornam-se aptos para antecipar tarefas ainda não executadas e podem aplicar o planejamento autônomo dentro do fluxo de produção;
- b) para poder aplicar novas tarefas dentro da ilha de produção, eles devem ser capazes também de identificar inconsistências na definição das tarefas e desenvolver alternativas para a execução do trabalho no grupo, que poderão ser diferentes da rotina tradicional;
- c) no processo cooperativo oposto à fabricação rotinizada, os trabalhadores percebem a importância do trabalho grupal e desenvolvem novas competências em conjunto.

Resumindo, para um novo conceito pedagógico na Educação Profissional orientado em um conceito crítico de competência propomos os seguintes critérios:

- o ponto de partida da aprendizagem é uma ação que integra a prática e a aprendizagem;
- o aprendiz/aluno deve planejar, executar, controlar e corrigir a sua ação profissional de maneira autônoma e em conjunto no grupo de alunos;
- a ação deve abranger integralmente a realidade em todos os seus sentidos e percepções;

- a aprendizagem deve estar integrada aos processos sociais de cooperação e comunicação;
- planejar e executar alternativas, em conjunto, para resolver uma tarefa técnica promove as competências de transgredir e transformar;
- os resultados da ação pedagógica integral são associados às experiências laborais e escolares dos alunos, para que possam gerar consciência reflexiva, autonomia pessoal e disposição para a interação social como “competência da ação subjetiva e grupal”.

Esta definição significa que, para a *educação por competência*, as dimensões materiais, sociais, metódicas e auto-reflexivas do processo educacional devem ser entendidas como processo integral. Desta maneira, as categorias básicas indicam o desenvolvimento das potencialidades subjetivas como: conhecimento técnico, compreensão integral, reflexão crítica, interação comunicativa e participação cooperativa nos planejamentos, decisões e ações profissionais, organizacionais e sociais.

Estes critérios visam um novo entendimento das relações entre instituições formativas que permita, em estruturas qualificantes e condições educacionais integradas, a experiência de uma nova visão pedagógica. Portanto, o *conceito de competência*, a partir desta compreensão, integra três dimensões de ações:

- conhecimento/qualificação (ação instrumental)
- organização/cooperação (ação estratégica)
- interação/comunicação (ação comunicativa).

Estas dimensões representam a base da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e refletem, na sua interrelação, as estruturas indispensáveis, definidas por Rojas, de uma organização inovadora como instituição formativa.

Um conceito pedagógico de competência, portanto, que reflete o conteúdo emancipatório das categorias trabalho e comunicação universal, não deveria se orientar somente no entendimento funcional e fenomenológico das novas estruturas de trabalho e dos novos papéis sociais, mas precisaria apresentar uma reflexão crítica de sua essência.



Concluimos ressaltando que o capitalismo atual favorece o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho, a ampliação contínua da implantação de novas tecnologias e o desenvolvimento de competências ampliadas, mas ao mesmo tempo prolonga e acelera a polarização da força de trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências integrais e do profissional transformativo continua sendo tarefa de uma economia democratizada, que oferece as estruturas de trabalho qualificante para todos.

### Referências Bibliográficas

BAETHGE, M. e SCHIERSMANN, C. Prozeorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigma der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: *Kompetenzentwicklung*, 1998.

BAETHGE, M. et al. *Arbeit – die zweite Chance*. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen (*Trabalho – a segunda chance*) In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.). *Kompetenzentwicklung*. New York: Ed. Waxmann, Münster, 2002.

Forschungsstand und Forschungsperspektiven (Educação contínua – perspectivas e problemas do novo paradigma do desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho no futuro. In: *Desenvolvimento de competência* 1998. Situação e perspectivas para pesquisas). Münster, New York, München, Berlin. Waxman, 1998.

GERST, D. et al. *Gruppenarbeit in den 90ern*: zwischen strukturkonservativer und strukturinnovativer Gestaltungsvariante (trabalho em grupo nos anos 90: entre um modelo conservador e inovador), Göttingen – SOFI (Instituto de ciências sociais), 1995

GRAMSCI, A. A Formação dos Intelectuais. In: \_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a organização da escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985a.

\_\_\_\_\_. A Organização da Escola e da Cultura. In: \_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a organização da escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985b.

HABERMAS, J. Trabalho e Interação. In: \_\_\_\_\_. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70, 1987.

- MACHADO, L. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. In: *Revista Trabalho e Educação*, NETE-UFMG, n.4, 1998.
- MARKERT, W. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção implicações para uma nova didática na Formação Profissional. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Sociedade*, CEDES/Unicamp, Campinas, n.72, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho, comunicação e competência*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2004.
- MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* (Fundamentos da Crítica da Economia Política) (1857/58). Frankfurt: 1953. Ed. Europäische Verlagsanstalt. (versão: Moscou, 1939).
- MEC/SEMTEC. *Proposta de políticas públicas para a educação profissional tecnológica*, Brasília 2003.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Escola de Fábrica*. Brasília, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Prazo para inscrição no Escola de Fábrica vai até o dia 16 de janeiro*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> acesso em: 06 jan. 2005
- PAIVA, V. O Mundo em Mudança: deslocamento temático no final do século convivência com a incerteza. *Revista Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 6, 1999.
- ROJAS, Eduardo. *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo: Ed. CINTERFOR, 1999.
- STUBER, E. e FISCHER, M. *Planungs- und Orientierungswissen für Facharbeiter und Techniker* (Conhecimentos de planejamento e de disposição para trabalhadores qualificados e técnicos). Bremen: Institut für Technik und Bildung, Universität Bremen (Instituto Técnica e Educação, Universidade Bremen), 1996.
- TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F. e TANGUY, L. *Saberes e competências*. Campinas: Ed. Papyrus, 1997.
- ZARAFIAN, P. *Objetivo competência*. São Paulo: Atlas, 2001.









**L**uiz Botelho Albuquerque é Ph.D. em Sociologia da Educação pela University of Iowa (USA); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Bacharel em Música pela Universidade de Brasília. Tem experiência com educação escolar (elementar, média, superior e pós-graduação). Estuda as relações entre ambiente, cultura e educação, procurando compreender a constituição do habitus dos operadores da cultura (professores, artistas, entre outros), as trajetórias desses agentes no campo artístico, suas estratégias e os tipos de capitais que mobilizam. Sua perspectiva é de uma leitura curricular ampliada e situada. Orienta estudantes na Linha de Pesquisa EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).



livro **CURRÍCULOS CONTEMPORÂNEOS: FORMAÇÃO, DIVERSIDADE E IDENTIDADES EM TRANSIÇÃO** resulta de trabalhos de integrantes do Núcleo de Educação, Currículo e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFC. Chama a atenção para a questão da diversidade de formações possíveis, em resposta às demandas da vida social. Ressalta os nexos entre **CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE**. Explora a construção de leituras atualizadas sobre os processos educativos, a instituição escolar, a identidade do educador e suas habilidade e competências no emprego de novas tecnologias e materiais, no desenvolvimento de atitudes e valores orientados não só para a tolerância face à diversidade, mas também para uma intervenção ativa na superação das desigualdades, preconceitos e discriminação sociais.

ISBN 857282188-0



9 788572 821889