

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

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

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,
n. 11 (junho 2001). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

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

Indexada em:
Bibliografia Brasileira de Educação - BBE

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 500 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 11, p. 1-160, jan./jun. 2001.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Arlindo Pereira de Lima*

Pró-Reitor Administrativo: *Pe. Giulio Boffi*

Pró-Reitor Comunitário: *Pe. Osvaldo Scotti*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Fernando Casadei Salles

Helena Faria de Barros

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Vicente Fideles de Ávila (Presidente)

Pareceristas

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Franck Bellemain (prof. convidado - UFPE)

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Jorge Nagle - UMC

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMG

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UFMS

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB**:

Direção: *Heitor Romero Marques*

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Redação: *Sandra Costa Prudente*

Versão e Revisão de Inglês: *Bárbara Ann Newman e Luiza Yoshie Nakaya Kinoshita*

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

Capa: *Helder Domingues de Souza* - Labcom

Av. Tamandaré, 6.000

CEP: 79117-900

Fone: (0**67) 312-3373 / 312-3377

e-mail: editora@ucdb.br

Jardim Seminário

Campo Grande - MS

Fax: (0**67) 312-3302

<http://www.ucdb.br>

Editorial

É com grande satisfação que apresentamos o número 11 da Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, que, aos poucos, vai conquistando um espaço importante dentre os periódicos na área da educação.

A edição, ora tornada pública, traz três novidades:

- indexação na Bibliografia Brasileira de Educação – BBE/INEP/MEC;
- ampliação do corpo de pareceristas externos: Luís Carlos de Menezes, doutor em física (Regensburg/Alemanha), professor da Universidade de São Paulo/USP e coordenador da área de ciências da natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e nos últimos quinze anos, dedicou-se à formação de professores e à orientação curricular para a educação básica; Franck Bellemain, pesquisador francês, doutor em didática da matemática pela Université Joseph Fourier-Grenoble/França, um dos autores do software Cabri-Geomètre e, atualmente, professor convidado da Universidade Federal de Pernambuco;
- inauguração da seção de resenhas; neste número Clacy Zan é resenhista da obra de Michael Young: *“O currículo do futuro – da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado”*.

Os artigos que compõem este número contribuem para firmar uma identidade da Série-Estudos em torno do eixo *“Educação Escolar e Formação de Professores”*. Indicam um equilíbrio entre as contribuições de vários pesquisadores de outras universidades, bem como de estados brasileiros não integrantes da Região Centro-Oeste, o que amplia a sua inserção na área da educação.

O primeiro artigo, de Pedro Demo, foi especialmente produzido para sua conferência de encerramento do 13º Encontro Estadual de Educação Pré-Escolar, realizado em Mato Grosso do Sul, pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP/MS, em junho do ano em curso. Ao construir o texto *“Criança e seu Direito de Aprender”*, o autor lamenta a exclusão da educação infantil dos recursos do FUNDEF afirmando que *“a dignidade de uma sociedade é vista com maior propriedade na maneira como cuida de suas crianças”* e esta continua sendo *“a causa mãe de todas as causas”*.

Em *“Memórias de alfabetização: ensaio de uma análise de conteúdo”*, Brasdorico Merquiades dos Santos nos leva de volta ao nosso mundo de crianças, quando nossas mães ainda nos ensinavam as primeiras letras e a família era sempre a primeira a

compartilhar os *"progressos escolares"*. Ao mesmo tempo, sua pesquisa nos faz refletir sobre as experiências de alfabetização no período de três décadas: 50, 60 e 70.

Celineide Nascimento Pinheiro aborda um tema atual da educação brasileira em *"Política educacional 'democrática': entre a dominação e a participação"*. Ao analisar o projeto de Gestão Escolar Democrática do estado do Ceará, a autora chega à conclusão que todos os segmentos envolvidos nesse processo devem se tornar *"sujeitos coletivos"*, a fim de que o desenvolvimento de uma gestão efetivamente democrática viabilize a proposta de uma *"escola cidadã"*.

O tema da gestão da escola é também analisado por Liliana Gonzaga de Azevedo Martins no artigo *"Gestão escolar: possibilidades de uma administração democrática"*. Fazendo uma retrospectiva histórica e política da educação, a autora focaliza o papel do diretor da escola como um dos aspectos fundamentais para a gestão democrática da escola que, por sua vez, contribui para que professores, pais, alunos e funcionários participem da *"administração colegiada"* da unidade escolar.

Abordando outra temática não menos atual, as autoras do artigo *"O espaço do tema 'televisão' na escola: posições e argumentos de alunos de ensino fundamental"*, apresentam a análise de uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental sobre o uso da televisão em sala de aula. Ao final, Cláudia Maria de Lima e Eliana Martins da Silva Rosado concluem que *"as escolas são contextos adequados para discutir e analisar os efeitos dos meios de comunicação [e desenvolver] o pensamento crítico dos estudantes"*.

Divino José da Silva, em *"Horkheimer e a educação contra a barbárie"* apresenta a crítica que aquele pensador faz à *"racionalidade instrumental e ao pragmatismo"* que submete *"os processos formativos aos interesses imediatos do mercado"*. Conclui, com Horkheimer, que a educação não deve *"reforçar na criança o ódio, a inveja e as diversas formas de preconceitos"*. Ao contrário, seu objetivo é o de proporcionar à criança a *"amplitude de experiência"* que não a distancie do fato de *"ser infantil"*.

Em *"Uma reflexão sobre crenças relativas à aprendizagem matemática"*, José Luiz Magalhães de Freitas analisa *"algumas crenças intervenientes nas práticas pedagógicas de professores de matemática"*, nos ensinos: fundamental, médio e superior. Com o objetivo de mostrar *"prováveis equívocos"* que permeiam a prática pedagógica do ensino da matemática, o autor pretende estimular os profissionais que trabalham com o aprendizado da matemática para uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre a temática.

Trazendo à cena os debates ocorridos em torno da educação brasileira na década de 20, Ivan Russeff analisa a contribuição dos católicos e liberais, especialmente as teses que, posteriormente, estiveram presentes nos debates da Constituinte de 1934. Com o título *"Católicos e liberais agitam a educação brasileira"*, o autor finaliza seu

artigo enfatizando que as duas *"tendências"* acreditavam, *"no limite possível de suas consciências"*, dispor *"de referenciais de análise e de intervenção adequados, podendo (...) contribuir para a mudança da educação brasileira"*.

Numa análise de tempos mais recentes da educação nacional, Regina Tereza Cestari de Oliveira apresenta pesquisa sobre os conflitos existentes no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), sobretudo no que diz respeito à definição de *"sistema nacional de educação"*. No artigo, intitulado *"Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a definição de sistema nacional de educação"*, a autora apresenta aspectos importantes da tramitação do projeto de lei na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e conclui que a LDB não assegurou a *"organização da educação sob a forma de um Sistema Nacional de Educação"*, pois nele estaria implícita a *"idéia de pessoas interessadas na realização de finalidades comuns"*, o que não ocorreu.

Ao apresentar resultados de sua pesquisa *"A ação pedagógica do professor universitário – reflexões sobre o ensino superior em Campo Grande-MS"*, Walter Leite Pereira analisa a prática pedagógica de professores universitários em sala de aula, sob a ótica dos alunos de quatro cursos: geografia, engenharia civil, engenharia de agrimensura e de agronomia de uma universidade de Mato Grosso do Sul. Os dados revelaram que mudanças devem ocorrer em duas direções: da Universidade, foco da análise, no sentido de transformar-se interna e externamente e, dos docentes, revendo suas práticas e conceitos. Contudo, o autor finaliza indagando: *"Será que há interesse em fazê-las? Será que os próprios professores estão dispostos a rever seus conceitos e suas posturas?"*.

Esperamos, com esta publicação, contribuir qualitativamente para o debate em torno dos inúmeros desafios em torno da educação escolar brasileira e a formação de professores.

Conselho Editorial

Sumário

Artigos

Criança e seu direito de aprender	13
Pedro Demo	
Memórias de alfabetização: ensaio de uma análise de conteúdo	25
Brasadorico Merquiades dos Santos	
Política educacional “democrática”: entre a dominação e a participação	39
Celineide Nascimento Pinheiro	
O espaço do tema “televisão” na escola: posições e argumentos de alunos de ensino fundamental	53
Claudia Maria de Lima	
Eliana Martins da Silva Rosado	
Horkheimer e a educação contra a barbárie	73
Divino José da Silva	
Católicos e liberais agitam a educação brasileira	89
Ivan Russeff	
Uma reflexão sobre crenças relativas à aprendizagem matemática	99
José Luiz Magalhães de Freitas	
Gestão escolar – possibilidades de uma administração democrática	111
Liliana Gonzaga de Azevedo Martins	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a definição de sistema nacional de educação	123
Regina Tereza Cestari de Oliveira	
A ação pedagógica do professor universitário – reflexões sobre o Ensino Superior em Campo Grande-MS	137
Walter Leite Pereira	

Resenha

O currículo do futuro e a importância da escola, hoje	155
Clacy Zan	

Artigos

Criança e seu direito de aprender*

Pedro Demo

PhD em Sociologia, Professor Titular da Universidade de
Brasília-UnB.
e-mail:demo@solar.com.br

Resumo

O artigo se constitui de três abordagens. A primeira discute as posições de alguns autores sobre o que é aprender, destacando a do próprio articulista no sentido da aprendizagem como fenômeno que se consegue de maneira interpretativa, ou seja, na situação de sujeito que interfere e reconstrói a realidade com autonomia cidadã. A segunda analisa o direito de aprender equiparado, generalizadamente, ao próprio direito à vida do trabalhador, do professor, dos idosos e, sobretudo, das crianças. Por fim, o texto trata do direito de a criança aprender com qualidade formal e política, ambas explicitadas no curso da terceira, e última, abordagem.

Palavras-chave

Criança, autonomia, cidadania.

Abstract

The article is made up of three approaches. The first discusses points of view of various authors on what learning means, giving emphasis to that of the author himself who sees learning as a phenomenon which is gained through interpretation, that is, in the situation of subject who interferes with and reconstructs reality with the independence of citizenship. The second analyses from the right to learn in equitable conditions, in general, to the actual right to life of the worker, the teacher, the elderly and above all, children. Finally, the text handles the right of the child to learn with political and formal quality, both explicit in the context of the third and the last approach.

Key words

Children, autonomy, citizenship.

* Conferência de Encerramento do 13º Encontro Estadual de Educação Infantil, realizado pela organização Mundial para Educação Pré-Escolar - OMEP/MS, em 16/06/2001.

Alguns diriam que este século ou milênio será da aprendizagem. A aprendizagem será cada dia mais marcada como direito primordial de todos durante a vida toda. É mais conhecida a expressão “sociedade do conhecimento”, porque por trás está a economia intensiva de conhecimento, cuja competitividade depende principalmente da produção e uso do conhecimento (Castells, 1997, 1998). Com efeito, conhecimento tornou-se a vantagem comparativa mais decisiva, indicando o diferencial mais claro entre desenvolvimento e subdesenvolvimento: de um lado está o pequeno clube de países capazes de produzir conhecimento próprio; do outro, a multidão de países que reproduz o conhecimento gerado no centro do sistema. Todos reconhecem que a característica central da sociedade do conhecimento é o ganho de autonomia (Böhme/Stehr, 1986)¹: embora não seja possível inventar a história que bem se queira, é possível avançar muito na possibilidade de a fazer cada vez mais; o fator central desta façanha é conhecimento, por sua característica inovadora. A história pode tornar-se mais própria, conduzida com grau maior de liberdade e criatividade, ainda que disto não siga necessariamente que esta história seja eticamente melhor. É este o signo central da aprendizagem: tornar-se capaz de história própria (Demo, 2000a).

Neste texto preliminar, busca-se argumentar em favor do direito da criança de aprender, como sendo algo da maior relevância para o desdobramento de seu futuro, em termos formais (capacidade de manejar conhecimento) e políticos (capa-

cidade de intervir como cidadã). A infância é a época em que mais se aprende, à medida que o cérebro e o corpo em geral ganham estruturação mais definida e amadurecida.

I. O que é aprender

Sobretudo com o auxílio da pesquisa biológica, aliada à psicologia, o fenômeno da aprendizagem é compreendido hoje de um modo um pouco mais claro. Nem de longe se desvenda este mistério, porque é fortemente não linear, complexo, ambivalente, tipicamente dialético (Jensen, 2000). Pesquisadores como Piaget avançaram em certas direções elucidativas, indicando, por exemplo, a **tessitura reconstitutiva** do conhecimento e de sua aprendizagem. Esta marca é, no Brasil, bem posta por pesquisadores como Becker (2001), entre outros, ressaltando a relação necessária de sujeitos que a aprendizagem adequada implica. Pode-se transmitir, reproduzir, armazenar informação, mas não formação. Esta maneira de ver, muito acentuada por Maturana/Varela (1994) com seus conceitos de *autopoiese* ou *enação*, colocou em pauta uma crítica cerada contra o instrucionismo, por ser este um fenômeno de imposição externa: de fora para dentro e de cima para baixo. Maturana acentuou o “ponto de vista do observador” como determinante do fenômeno do conhecimento, reconhecendo que não é a realidade que se impõe ao cérebro de fora para dentro, mas é este que nela seleciona o que pode evolucionariamente captar. O cérebro não consegue

copiar a realidade, mas montar uma construção própria dela. Varela (1997), por entender que a proposta de Maturana seria em excesso determinista, preferiu o conceito de enação para indicar que existiria alguma dialética entre realidade externa e cérebro, detendo, porém, posição chave o cérebro. Seja como for, há cada vez mais acordo sobre esta base de entendimento e que se alia à já tradicional de teor hermenêutico: só compreendemos de modo interpretativo, ou seja, na posição de sujeito que interfere e reconstrói. A lingüística também deu sua contribuição decisiva, ao descobrir que o fenômeno da comunicação nunca é apenas representacionista, como se o cérebro fosse um espelho refletor (Rorty, 1994). A polêmica inaugurada por Habermas (1989) sobre o agir comunicativo serviu para realçar ainda mais que, no dizer de Austin (1990), "dizer é fazer". A propriedade performativa da linguagem mostra que, na comunicação, não apenas se repassam referências, mas as mesmas se refazem interpretativamente, e, segundo sobretudo os sociólogos, influi-se também. O primeiro ímpeto da comunicação não é apenas comunicar, como pretendia Habermas, mas sempre também influir, como querem Bourdieu (1996a,b) e Sfez (1994), entre outros.

Ao lado desta tessitura reconstrutiva, a pesquisa está ressaltando um horizonte sempre aludido por Paulo Freire: a **politicidade** da aprendizagem. Implica afirmar que aprender sempre acarreta a formação de um sujeito capaz de construir sua própria autonomia crítica e participativa. Trata-se de forjar alguém que, sabendo

"ler" a realidade, torna-se capaz de história própria. Esta pegada mostra, ademais, que o manejo do conhecimento supõe naturalmente sua imbricação com o poder, já que, como mostrou bem Foucault, a relação com a verdade nem de longe é o que mais marca o conhecimento. Sua ligação com o poder não lhe é menos intrínseca. Ao contrário do que o positivismo sempre quis alegar, a ideologia – como sombra inevitável do poder que precisa se justificar e conservar – não é algo que invade o conhecimento de fora, como algo estranho, mas algo intrínseco. Sempre morou lá dentro. Este é também o recado iniludível da pesquisa dita "pós-colonialista", ou "pós-estruturalista" (Harding, 1998), que, na esteira da teoria crítica da Escola de Frankfurt, mostrou fartamente a conexão do conhecimento ocidental com a pretensão colonizadora das outras culturas. Sempre que se trata do jogo de sujeitos e que naturalmente não só se comunicam, mas também se confrontam, demonstra-se sua imersão na teia do poder. Aprender é forjar um sujeito, não um objeto que engole o que vem de fora, ou um laçao que deve cumprir ordens, ou um parasita que sobrevive nas costas dos outros. A fabricação da autonomia cidadã é constituinte da aprendizagem adequada, razão pela qual é sempre fundamental repelir o instrucionismo, pois este apenas ensina, treina, inculca, domestica.

Outras marcas da aprendizagem devem ser ressaltadas segundo a pesquisa atual, como sua ambiência emocional, hoje muito reconhecida, ainda que se con-

funda facilmente emoção com prazer imediato. Emoção significa sobretudo o necessário envolvimento do sujeito em um esforço reconstrutivo que, ao fim das contas, dará muito prazer, mas não a alegria do bobo alegre. Como a aprendizagem mexe com as entranhas, pode acarretar sofrimento, muito esforço, persistência continuada, e assim por diante. Disto certamente não segue que o aluno aprende melhor se o educador o fizer sofrer... Ademais, é importante ainda acentuar o papel do professor, sobretudo para afastar pretensões afoitas da teleeducação, que, por vezes, insinua poder aposentar de vez este profissional. Por certo, um tipo de professor será afastado, aquele que apenas transmite conhecimento de segunda mão, ou que apenas informa os alunos. Entretanto, para processos autenticamente formativos, a presença – física e virtual – do professor é indispensável. Nenhuma mãe aceitaria educar seu filho à distância (Demo, 1999; 2001a). Ainda que a presença virtual possa crescer e mesmo em certas circunstâncias predominar, jamais vai substituir a presença física. Esta é intrínseca dos mamíferos, como mostra a biologia (Lewis et alii, 2000).

Em suma, o fenômeno da aprendizagem aponta para expectativas muito diferentes daquelas enferrujadas no ambiente escolar, pois este, reforçado pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), insiste no instrucionismo mais rotineiro. Em vez de propor o aumento dos dias de aprendizagem, ficou apenas com o aumento dos dias letivos. Ainda acredita que o aluno aprende mais se tiver mais aulas. Ledo engano. Só perde mais seu tempo. Faltam

a pesquisa como ambiente da aprendizagem, a elaboração própria constante, o exercício constante do saber pensar, a formação crítica e questionadora. Como seres evolucionária e historicamente reconstrutivos e políticos, repugna a submissão a processos instrucionistas que reduzem o homem a objeto da reprodução alheia. A criança pode não ter a oportunidade que suas naturais potencialidades indicam, porque a escola a ‘apequena’ dentro de um ambiente reprodutivo tacanho.

II. Direito de aprender

Direito de aprender confunde-se, a estas alturas, com o direito à vida, e talvez mesmo lhe preceda. Esta metáfora biológica significa que a matéria inventou a vida porque soube aprender, no sentido tipicamente reconstrutivo político. Dotada de potencialidade aparentemente infinita, desdobrou-se para além de si mesma, criando algo que não se imaginaria já estar contido na situação anterior. Como diria Noretranders (1998), ao discutir o fenômeno criativo da emergência, “o mais é diferente”, ou seja, no “mais” não aparece apenas a multiplicação linear de componentes, mas sobretudo sua complexidade não linear e ambivalente. A aprendizagem não acumula conhecimentos, mas os reconstrói natural e necessariamente. Por isso, aprender é sempre mudar, inovar. Se tudo permanece como dantes, nada se aprendeu, mesmo que se tenha memorizado com perfeição. A aprendizagem representa, neste contexto, o direito de se desenvolver, desdobrar, potencializar. A criança tem

o direito pleno de crescer fisicamente, para que disponha da base material adequada, bem como de se desenvolver intelectual e moralmente, para que possa tornar-se sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. A evolução biológica significa seu apetrecho natural, herdado desde sempre e que pode ser entendido como horizonte de potencialidades disponíveis. A isto acresce a evolução histórica, através da qual os códigos ganham vida concreta e tornam-se criatividade propriamente dita. Todo ser humano desdobra-se dentro de um ambiente, interagindo com ele. Se o ambiente for favorável, instigante, provocador, pode desdobrar-se mais e melhor. Se se tomar a família como referência, as oportunidades de desenvolvimento dependem muito do ambiente familiar, que pode abrir horizontes infinitos, ou encurtá-los drasticamente. Assim, na escola, a criança pode receber oportunidade inesquecível, ou ser atrapalhada em sua caminhada evolutiva e educativa.

Por se encontrar já no interior da sociedade do conhecimento, o direito de aprender do homem toma uma centralidade sem precedentes, porque desenha os horizontes de oportunidades possíveis, dentro dos contextos evolutivos e históricos dados. Aprender indica, então, a chance de fazer e sobretudo de fazer-se oportunidade (PNUD, 1990 ... 2000)². **"Fazer oportunidade"** sinaliza a possibilidade de interferência na realidade e na história, direcionando-a favoravelmente. **"Fazer-se oportunidade"** aponta para a constituição do sujeito que pode ser, em parte, dono de seu destino. Sugere a cidadania de base que esta tra-

jetória implica, porque o desenvolvimento não pode ser coisa de fora, dada ou imposta, inventada à revelia, mas criada a partir do sujeito. Revela a necessidade de combater a pobreza política, para além da material, com o objetivo de superar a condição de massa de manobra. Quando a criança nasce, representa, na prática, massa de manobra, porque não tem ainda qualquer autonomia. Os outros decidem tudo, inclusive se vai sobreviver. Entretanto, através de um processo de aprendizagem sistemática, vai tomando forma física, intelectual e moral, tendo como critério fundamental de desenvolvimento a elaboração da autonomia. Toda família entende isto com clareza: cria-se um filho para que, com o tempo, assuma modo próprio de vida e abandone a família. Por mais que possa doer a saída do filho de casa, é uma necessidade da emancipação. Por isso, o amor paterno é de libertação do filho, não de tutela. Detém, entre outros, o compromisso com a capacidade de se confrontar, criar negócio próprio, forjar horizonte com sua própria marca, decidir por si, bem como de lutar contra todos os entraves.

A aprendizagem na infância é fenômeno mais frontal e visível, mas, na verdade, faz parte da vida como tal. Neste sentido, deixar de aprender coincide com a morte, a morte mais drástica que se poderia imaginar. Durante a vida toda, aprende-se, o que dá novo ânimo ao conceito tradicional de "educação permanente", trazido também para os ambientes profissionais. Todo trabalhador, bem como todo ser humano, tem o direito continuado de aprender, menos porque o

conhecimento envelhece como expressão de sua própria lógica inovadora, do que por uma questão de cidadania: não se pode perder a capacidade de conduzir o próprio destino. Também na Terceira Idade (ou Melhor Idade!) este desejo torna-se cada vez mais flagrante, porquanto, uma das provas mais contundentes da vida é a capacidade de aprender. O vigor físico se esvai e em parte também o mental. Mas, mesmo assim, insiste-se ruidosamente que a aprendizagem não termina. Os “idosos” não querem apenas lazer, entretenimento, cuidados com a saúde, mas principalmente continuar aprendendo. Dispõem-se a estudar e já se fala em “Universidade da Melhor Idade”.

Esta perspectiva se acentuou mais ainda entre os trabalhadores, porque a economia intensiva de conhecimento exige a renovação profissional constante. Conhecimento é aquilo que numa face a tudo inova, e na outra a tudo envelhece. Trata-se já de um direito que precisa ser efetuado no tempo de trabalho, porque é, a rigor, trabalho. Embora seja sempre possível estudar nos fins de semana, nas férias ou em ocasiões especiais, o direito de aprender aponta para sua normalidade na vida, ou seja, o trabalhador precisa dispor, durante seu dia de trabalho, de tempo para estudar sistematicamente. Por certo, o mercado olha isto como necessidade da competitividade – dá mais lucro o trabalhador melhor preparado. Mas o educador precisa ver isto como direito da cidadania. A educação profissional é, hoje, uma área da educação permanente, no sentido

de que o profissional precisa, sem interrupção, continuar estudando, não só para poder se manter no trabalho, mas sobretudo para se desenvolver na vida.

Mais do que qualquer ser humano, a criança tem o direito de aprender, a começar pela constatação de que, ao nascer, depende em tudo dos outros. Precisa, com o tempo, ver nos outros seus parceiros, não suas tutelas. Precisa encontrar nos outros a atitude que instiga a emancipação, não a submissão. Não é mister forçar a natureza, inventar motivações intempestivas ou drásticas, empurrar para frente de qualquer maneira. Mas é sempre possível, através de um ambiente físico e humano favorável, abrir horizontes criativos. A educação infantil destina-se a isso: plantar ambientes físicos, intelectuais e morais adequados ao desdobramento melhor possível da criança. É central dar conta da evolução biológica e histórica, para que as oportunidades se desdobrem no devido tempo e com a melhor intensidade. Tomando um exemplo possivelmente já superado: uma vez discutia-se veementemente se a educação infantil (o pré-escolar, na nomenclatura anterior) deveria ou não alfabetizar a criança ao terminar esta fase escolar. Alguns argumentavam em favor da expressão lúdica, indicando que a função mais fundamental seria dar azo a esta dimensão infantil. Outros defendiam que a criança somente poderia ser alfabetizada, caso ela mesma se interessasse, devendo-se evitar a motivação externa, porque seria contrária ao próprio ritmo da evolução natural. Outros ainda insistiam na finalidade própria da educação infantil, sendo

erro atrelá-la ao ensino fundamental.

Na prática, observa-se que a criança é alfabetizada em idade cada vez mais baixa, sem que isto signifique necessariamente forçar sua natureza. Observa-se, por outra, que muitas instituições de educação infantil perdem a oportunidade de alfabetizar as crianças, a pretexto de que elas não se interessaram. Não será o caso forçar nem para baixo, nem para cima, mas sempre o caso de abrir todos os horizontes possíveis dentro da evolução natural. Assim, dentro de um mundo extremamente letrado, como é o de hoje, aceitar que uma criança não se interesse por ler e escrever é muito mais indicativo de uma escola inepta, do que da falta de interesse da criança. Ademais, se se observar as instituições de elite, onde estão as crianças ricas, elas se alfabetizam praticamente sem exceção, sobretudo sob a pressão dos pais, que sabem perfeitamente a vantagem que isto significa. Embora esta pressão possa redundar em efeitos pouco desejáveis, como toda pressão de fora, indica o quanto é importante para a criança iniciar o ensino fundamental já bem alfabetizada. Ao mesmo tempo, qualquer escola e seus professores, se bem formados, conseguem motivar sem pressão as crianças a ler e escrever, porque isto faz parte de suas vidas naturalmente, inclusive quando vêem televisão ou praticam jogos eletrônicos. Por outra, alfabetizar nesta idade não precisa implicar atrelamento ao ensino fundamental, embora possa ter a vantagem, nunca desprezível, de facilitar as coisas. Trata-se, na verdade, do direito de aprender tudo que é possível aprender, sem pressão arti-

ficial de fora. É incompetência da escola aludir que alfabetizar tiraria o encanto do lúdico na escola, como se fosse bom uso do tempo passá-lo apenas com brincadeiras. Todo bom professor, bem formado e bem remunerado, sabe montar uma proposta de alfabetização impregnada do lúdico do começo até ao fim. É disto que se trata exatamente.

Em termos concretos, a infância é o tempo mais denso de aprendizagem. Neste sentido, é a proposta educacional mais fundamental, da qual dependem todas as outras subsequentes. A política oficial de educação ainda não atinou para esta importância, imaginando que a aprendizagem começa com o ensino fundamental, por volta dos 7 anos. Esta invenção gratuita perdura, menos porque não se tenha conhecimento mais atualizado, do que porque não se quer assumir as decorrências sobretudo financeiras. Em termos de política social, dificilmente haveria uma mais preventiva do que esta, e neste sentido poupadora de recursos. O que se investe em prevenção, mesmo que pareça à primeira vista caro, acaba sendo sempre mais barato. A idéia de definir pré-escola e creche como “educação infantil” significa grande avanço na LDB, seja porque é incoerente fracionar esta trajetória temporal, seja porque é mister compor esforços assistenciais e educativos, além de outros, dentro do desenvolvimento integral e integrado. Mas esta boa idéia continua fracionada entre entidades assistenciais e educativas, relegada financeiramente e sobretudo ainda pouco aproveitada em termos de aprendizagem.

III. Qualidade formal e política

Com o objetivo de qualificar melhor o direito da criança de aprender, busca-se aplicar aqui os conceitos de qualidade formal e política. Entende-se por qualidade formal a competência em termos de manejo crítico e criativo do conhecimento, capacidade de raciocínio e argumentação, motivação para o questionamento e a pesquisa. Por qualidade política, entende-se o lado ético da aprendizagem, ou, como diz a UNESCO, “aprender a ser”, incluindo-se aí sempre a capacidade de questionar o conhecimento e de saber colocá-lo a serviço dos que mais precisam. A qualidade política refere-se à capacidade de intervenção alternativa, tendo como ferramenta estratégica o conhecimento inovador.

Piaget, a seu modo, dizia que toda criança é, no fundo, um grande pesquisador. Pergunta muito, quer saber das coisas, vai atrás de suas descobertas, quebra os brinquedos para ver o que há lá dentro... A escola, entretanto, desconhece este ímpeto, e prefere “disciplinar” a criança, impondo-lhe como primeira tarefa noções de ordem, autoridade, respeito, acatamento. Tudo isto faz parte, por certo, mas está, desde logo, longe do lúdico e da pesquisa. Piaget dizia também, a seu modo: sempre que se resolve as dúvidas de uma criança, impede-se que ela aprenda. Aludia à tentação constante dos professores que se oferecem como especialistas em tirar dúvidas, quando sua função é exatamente a contrária (Freitag, 1996). Aprender não é apenas resolver problemas, solucionar dúvidas, dominar macetes... É, sobretudo, saber

conviver criativamente com a incerteza, tirar partido das dúvidas, organizar problemas interessantes e instigantes, saber pensar (Demo, 2000b).

A qualidade formal da educação infantil pode aparecer na habilidade de modular adequadamente o desafio de saber pensar, de acordo com a idade da criança, indicado pela vontade de perguntar, conhecer, mexer nas coisas, descobrir, pesquisar. Aplicar o conceito de pesquisa a isto pode parecer extemporâneo, mas não é. Este movimento infantil já inclui os componentes principais da pesquisa – questionamento reconstrutivo – porque, de um lado, apura a arte de questionar e, de outro, leva a reconstruir as situações a seu modo. Depende muito da habilidade de os professores conseguirem que a criança encontre ambiente aberto para suas perguntas, incluindo-se também o esforço constante de respostas articuladas, que já detenham o início da boa argumentação. O componente imitativo é mais forte na criança, mas este não é mister ressaltar. Há que realçar a capacidade de perguntas e respostas sem fórmulas feitas, aproveitando a curiosidade bem orientada e a ludicidade das situações, o que sempre preserva a devida motivação. Saber pensar não precisa coincidir com respostas prontas, como se fosse mais inteligente a criança que, para tudo, tem uma resposta na ponta da língua. Mais importante é concatenar idéias, transportar situações para outros ambientes similares, reconstruir categorias para momentos novos, articular argumentos, apresentar razões, de

tal sorte que, por trás e naturalmente, apareça um “texto” ainda não escrito, mas já coerente.

Não se pode forçar a criança a se tornar um “pensador”, porque seria erro primário selecionar apenas sua intelectualidade, particularmente hoje que se reconhece melhor as inteligências múltiplas e o papel da emoção na aprendizagem. Mas pode-se aprimorar a capacidade de produzir falas cada vez mais concatenadas, de tal sorte que sejam indicativas de uma capacidade crescente de raciocínio. A criança é um ser lógico, tanto é que, ao começar a falar, inventa relações gramaticais lógicas, mas que não se usam na linguagem cotidiana. Demora um pouco para captar relações não lineares, que geralmente são exceções gramaticais, mas isto vem com o tempo, à medida que aprende a modular a fala com alguma autonomia (Pinker, 1999).

Quanto à qualidade política, a primeira cautela será de não separar da qualidade formal, como se fossem antípodas. Embora cada conceito detenha sua propriedade, um não sobrevive sem o outro, por mais que a qualidade política seja fim, e a qualidade formal meio (Demo, 2001b). Neste sentido, uma das metas da qualidade política é construir a autonomia da criança, à medida que sabe pensar cada vez melhor. Toda autonomia pode degenerar facilmente em agressividade, como se ela implicasse necessariamente a submissão dos outros. Por isso, é sempre mister a presença pedagógica do professor para que a aprendizagem também se oriente pela noção de grupo e sociedade. A criança vai

aprendendo que argumentar é também saber escutar, não interromper os outros impositivamente, formular dúvidas e críticas civilizadamente, compartilhar idéias e sobretudo saber ceder nas opiniões. Assim, a qualidade política não se restringe a eventos “políticos”, como cantar o hino nacional, festejar o aniversário, fazer as pazes... Muito mais profunda é a meta de impregnar a qualidade formal de conteúdos e compromissos políticos, para que ambas apareçam já “tecidas” no mesmo texto. Trata-se de aproveitar o potencial pedagógico da pesquisa, implicando também trabalho de equipe (Demo, 2001c).

Por certo, o conceito de pesquisa precisa estar no nível evolutivo da criança. Mas ela pode já buscar material, recolher dados, exercer certa margem de liberdade de escolha, estabelecer um rol de perguntas ou de dúvidas, querer saber sobre determinado assunto, trabalhar sozinha ou em grupo... Este exercício, em si, representa apenas o lado formal. Para que apareça o lado político, é mister saber colocar o desafio da autonomia, da cidadania, da convivência social, da ética do conhecimento. Não é necessário “politizar” a criança, como se o tempo devesse ser gasto numa espécie de “comício partidário”. Muito ao contrário, a qualidade política é tanto mais forte quanto mais medra como impregnação ética da vida em sociedade e como vivificação da qualidade formal.

Esses horizontes acarretam, por sua vez, grandes exigências sobre os professores, dos quais se espera, cada vez mais, uma formação primorosa. A história tem favorecido um perfil profissional mais

interdisciplinar, até porque o assunto assim requer. Não cabe um pedagogo puro, porque a questão não se esgota na pedagogia, mesmo que se chame de “educação infantil”. Outros profissionais não são menos decisivos, como psicólogos, biólogos, pediatras, e assim por diante, o que deverá povoar esta área de interesses múltiplos e orquestrados. Cabe repisar, entretanto, que é urgente superar a tendência do homem em se bastar com profissionais “menores” para uma área que ainda se supõe “menor”. Vale o contrário: quanto menor a criança, maior deverá ser o profissional. Neste sentido, é de se lamentar profundamente o descaso em que ainda se encontra esta área na política pública, como é o caso de sua exclusão do FUNDEF. Por conta de um corte formalista, repassa-se ainda a idéia obsoleta de que tudo na vida começa aos 7 anos, quando a escola é obrigatória. Se o ensino fundamental, com toda razão, é obrigatório, muito mais deveria ser a educação infantil.

Para concluir

Pode-se sempre afirmar que a dignidade de uma sociedade é vista com maior propriedade na maneira como cuida de suas crianças. A isto pode-se acrescentar também na maneira como cuida de seus deficientes e de seus idosos. Mas não é o problema aqui discutir deficiente e idoso. Olhando para a situação das crianças, em particular para aquelas marginalizadas, tem-se a prova escandalosa da indignidade da sociedade. É incalculável

o que se perde de potencialidade por falta de boas oportunidades de aprendizagem. É indizível o que se perde de futuro por causa de um passado de exclusão. É inaceitável que tantas crianças tenham suas oportunidades encurtadas ou defraudadas porque nossa cidadania não consegue ainda qualificar o estado e os governos.

A causa das crianças ainda é a causa mãe de todas as causas.

Notas:

¹ *“O que distingue uma sociedade do conhecimento acima de tudo do ponto de vista de suas precursoras históricas é que se trata de uma sociedade que é, a um nível sem precedentes, o produto de sua própria ação. A balança entre natureza e sociedade, ou entre fatos além do controle dos humanos e aqueles submetidos a seu controle, elevou-se de modo impressionante. Elevou-se mais e mais para as capacidades que são construídas socialmente e permitem que a sociedade opere por si mesma”* (p. 19).

² Embora se trate de uma literatura tendencialmente neoliberal, tem o mérito de conceber o desenvolvimento como oportunidade, admitindo frontalmente, sobretudo após a publicação de 1997, a preocupação em torno da pobreza política. Esta rota de análise recebeu fôlego inesperado com o Prêmio Nobel de Economia, quando se tentou ligar desenvolvimento com democracia e liberdade.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer* – palavras e ação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre : ARTMED, 2001.
- BÖHME, G./STEHR, N. *The Knowledge Society* – The growing impact of scientific knowledge on social relations. Boston, D. Reidel Publishing Company, 1986.
- BOURDIEU, P. A. *Economia das trocas lingüísticas*. São Paulo : EDUSP, 1996a.
- _____. *Razões práticas* – sobre a teoria da ação. Campinas : Papyrus, 1996b.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society* - The information age: Economy, society and culture. Vol. I. Oxford : Blackwell, 1997.
- _____. *End of Millenium* – The information age: economy, society and culture – Vol. III. Malden (MA), Blackwell, 1998.
- DEMO, P. *Questões para a teleeducação*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.
- _____. *Educação & Conhecimento* – relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis : Vozes, 2000a.
- _____. *Saber pensar*. São Paulo : Cortez, 2000b.
- _____. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília : Plano, 2001a.
- _____. *Educação e qualidade*. 6. ed. Campinas : Papyrus, 2001b.
- _____. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas : Autores Associados, 2001c.
- FREITAG, B. *Piaget* – 100 anos. São Paulo : Cortez, 1996.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.
- HARDING, S. *Is Science multicultural?* Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1998.
- JENSEN, E. *Brain-Based learning*. San Diego : The Brain Store, 2000.
- LEWIS, T.; AMINI, F.; LANNON, R. *A general theory of love*. New York : Random House, 2000.
- MATURANA, H./VARELA, F. *De máquinas y seres vivos* – autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago : Editorial Universitaria, 1994.
- NORRETRANDERS, T. *The user illusion* – cutting consciousness down to size. New York : Penguin Books, 1998.
- PINKER, S. *Words and Rules* – The ingredients of language. New York : Basic Books, 1999.

PNUD. *Human Development Report* New York : ONU, 1990-2000.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994.

SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo : Loyola, 1994.

VARELA, F.J. et alii. *The embodied mind – cognitive science and human experience*. Massachusetts : The MIT Press, Cambridge, 1997.

Memórias de alfabetização: ensaio de uma análise de conteúdo

Brasdorico Merquiades dos Santos

Coordenador de Ensino Fundamental no Colégio Dom Bosco, Professor de Cultura Teológica na UCDB, Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: bras@cdb.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo o estudo de memórias de alfabetização mediante o exercício da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1970). Focalizando as experiências de alfabetização das décadas de 50, 60 e 70, o texto reflete sobre a realidade educacional brasileira e constata a enorme carência de recursos didáticos e de profissionais qualificados para o processo de alfabetização.

Palavras-chave

Memória, alfabetização, análise de conteúdo.

Abstract

This article focuses on the study of memories of learning to read using the content analysis technique proposed by Bardin (1970). Concentrating on the literacy experiences of the 50s, 60s and 70s, the text reflects on the Brazilian educational reality and brings out the enormous need of didactic resources and of qualified professionals for the literacy process.

Key words

Memory, literacy, content analysis.

Introdução

A disciplina "Seminários de Orientação Coletiva", do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, tem -dentre outros- um objetivo específico: estimular o desenvolvimento de pesquisa voltada para o estudo de memórias de escolarização, colocando o mestrando em contato com os procedimentos básicos da análise de conteúdo e favorecendo a apropriação de um conjunto de instrumentos metodológicos relevantes no âmbito da pesquisa educacional. É um exercício rico e divertido, que procura despertar no mestrando o espírito de investigador, desocultando o que está latente em cada relato de alfabetização. Para isto é preciso ler as entrelinhas; é necessário ser como detetive, um "voyeur" e realizar o trabalho com o rigor científico. Este objetivo foi alcançado graças a três momentos importantes: primeiro, a produção que cada aluno, da turma de 1998, fez de suas memórias de alfabetização; segundo, a socialização e os debates destas subjetividades; e terceiro, o suporte teórico com base no estudo de textos de Bardin.

Todas as memórias foram submetidas a duas categorias de análise: a *"metodologia da alfabetização"*, que investigou como foi o processo de aprendizagem, métodos e linguagem utilizados e a outra, *"a influência que pessoas próximas exerceram no processo de aprendizagem"*. Isto significou reconstituir épocas, caracterizar comportamentos e costumes, verificar sentimentos e, sobretudo, ter visão mais real da educação nos anos 50, 60, 70. Qualquer discordância deste estudo com

a história oficial da educação brasileira não é mera coincidência.

Metodologia de alfabetização

Analisar "comunicações" não é tarefa simples. Trata-se de um campo extremamente vasto e, sem instrumentos adequados, surgem, facilmente, interpretações equivocadas. A "especulação barata" deve ceder lugar ao "espírito analista" que, como tal, tem capacidade de elaborar técnicas capazes de se adequarem a este campo tão multiforme. Por esta razão, este trabalho -conforme anunciado na introdução- estabelece critérios de classificação, como se fossem "gavetas" (categorias), nas quais são colocados itens afins, isto para que sejam feitas inferências adaptadas ao conteúdo, homogêneas (não misturando "alhos com bugalhos"), objetivas (no sentido de proporcionar resultados iguais, mesmo com codificadores diferentes), exaustivas, exclusivas e, em síntese, válidas.

Ler relatos de alfabetização é ter diante de si verdadeiras "histórias de vida". Algumas carregadas de sentimentos, outras ricas em detalhes, mas quase sempre muito objetivas e realistas. Algumas fazem notar a dor, a tristeza ou a decepção em um passado sempre presente na memória. Outras carregam saudades e pintam com cores alegres uma infância rica em afetos, carinhos e brincadeiras. São relatos que remontam décadas, que revivem valores e que confirmam tradições. Apropriar-se adequadamente das informações neles contidas significou aplicar técnicas de análise de conteúdo que evitam a ilu-

são da transparência, a leitura “simples” do real, os resultados forjados e as especulações baratas.

Houve quem prodigamente relatou suas memórias de alfabetização sendo minucioso nos detalhes, preciso no contexto e coerente nas descrições. Houve também quem, já de saída, confessou sua incapacidade em lembrar-se de fatos de tantos anos atrás. Justifica-se, vez que boa memória não é privilégio de todos e, além disso, há certos acontecimentos ou certos períodos da vida, na maioria das vezes difíceis ou amargos, em que os mecanismos de defesa, próprios de todo ser humano, se encarregam de os relegar ao esquecimento, visto que “recordar é viver”. Não obstante ao fato, surgiram os mais variados relatos e é através deles que se procurou remontar três décadas da educação brasileira.

Este “remontar décadas” através de relatos exige, como se disse anteriormente, equilíbrio e consciência no uso dos instrumentos metodológicos. Isto precisa ser feito de tal forma que, conforme orientou Bardin, aconteça a *ultrapassagem da incerteza* (o que se vê é o real) e o *enriquecimento da leitura* (a descoberta atenta dos conteúdos e estruturas que afirmam ou infirmam o que se procura demonstrar a propósito da mensagem). Esta mensagem, por sua vez, ao longo da análise, tem duas funções: uma função *heurística* (procurando ver “o que dá”) e *administrativa da prova* (apelando para o método de análises sistemáticas para uma confirmação ou infirmação).

Ciente destes pressupostos, foi pos-

sível verificar que a década de 50, por exemplo, trouxe consigo elementos absurdos, desumanizantes e até traumáticos. Tem-se nesta época o retrato de uma educação castradora, feita de prêmios e castigos, completamente machista. Para falar bem a verdade, nunca chegou a ser uma educação, faz mais sentido dizer que sua preocupação maior era a alfabetização pura e simplesmente.

A escola era utilizada para transmitir pseudo-valores vigentes na sociedade de então. Um exemplo disto era a submissão da mulher, a “boa dona de casa”, mas que não tinha sequer o direito de escolher o futuro esposo. Isto era decidido de homem para homem: o pai informava para a filha, geralmente ainda muito nova, o homem com o qual deveria se casar. Foi assim com a mãe de K. (fem., 1957)¹. Aliás, diga-se de passagem, seu pai era *“um homem de fama, médico (formado na USF), político e advogado”*. Não se importou, porém, em casar-se com uma mulher *“rude, pobre doméstica”*. Foi orientada por ele para receber bem as pessoas, servir-lhes água, café e fazer sala quando necessário. Para ele, os filhos deveriam ser educados na capital, enquanto as filhas poderiam ser educadas ali mesmo, em casa, pela própria mãe. Preocupado com os filhos dizia: *“Meus filhos, vocês todos vão estudar para não sofrer”*, (M, masc., 1957), reforçando a grosseria e prepotência machista, quando externava o ódio que sentia do pai: *“(...) neurótico e obsessivo, nos fazia levantar às 4 horas da manhã para estudar”*.

O ano 1950 apresentou o fantasma da palmatória. Errar era proibido. Memori-

zar era tudo e o castigo era o método. J. (fem., 1958), não soube quanto era 2+7, deu uma resposta errada na frente de toda a classe. Aquilo foi um atestado público de burrice e de ser uma péssima aluna, que não aprendeu a lição por relaxamento (...afinal a professora ensinava tão bem). O jeito foi estender a mão e sentir o peso da (...) *enorme régua de madeira que a professora sempre tinha nas mãos*”. Ela aprendeu, sim, mas não por estímulo positivo, próprio de quem quer conhecer, aprendeu para nunca mais levar palmatória e nunca mais (...) *ficar de castigo, de joelhos, atrás da porta*”.

C. (fem., 1953) se lembrava bem das filas em ordem de tamanho, das lições de civismo que a levavam a ter, ainda muito cedo, noções de geografia, para conhecer o território nacional e a estudar lições nas quais o Brasil (...) *era uma pátria querida, cheia de belezas naturais, rios e matas*”. Nota-se que este foi um período carregado de civismo. O orgulho pelas matas, pelas riquezas naturais, pelo exército e heróis nacionais era muito grande. Enquanto isto acontecia fartamente nos discursos ideológicos, ninguém, na prática, desenvolvia realmente uma consciência nacional crítica e participativa. Ninguém desenvolvia uma consciência ecológica, que preservasse fauna e flora, ninguém se sentia tão amado pela *“pátria amada”*.

Já neste tempo o método mais utilizado para alfabetizar era a cartilha. A estrutura básica de uma sala de aula eram o quadro negro, o caderno do aluno, a professora, o giz e a cartilha. A técnica comum era (...) *copiar do quadro negro*” (C.,

fem., 1953). J. (fem., 1959) também se referiu a este copiar: (...) *tinha empenho em copiar tudo... mesmo sem compreender*”. Estas cópias, bem como tarefas e tudo mais que havia no caderno, eram revisadas pela professora. Importava ver nos cadernos a ordem, a obediência, a disciplina e o progresso (expresso na quantidade de conteúdo transcrito).

As memórias de alfabetização da década de 1950 fazem referência à cartilha. Não citam detalhes. M. (masc., 1957) fez alusão ao *“Ivo viu a uva”*. J. (fem., 1959) se limita a dizer que (...) *a cartilha era feia e não se lembrava das palavras*”. Por que este esquecimento? Por que a cartilha não chamou atenção? Será pelo fato de não ter figuras? Isto é improvável. Seria a pouca importância dada a ela? Também não parece ser relevante. É mais fácil dizer que a cartilha era um símbolo da “redoma” educacional existente. De alguma forma, podava e tirava a criatividade dos alunos. Para copiar tinha que ser como estava ali. Para ler, tinha que ser o que estava ali (decorando). Tudo tinha que ser “rezado” conforme a cartilha. Ninguém gosta de ser restringido, e tão pouco vai querer guardar recordações de uma prática tão inconveniente.

Neste tempo, ler era sinal de inteligência. Assim como também não ler era sinal de burrice. E gente burra só podia ir brincar no recreio depois que aprendesse a lição: *“Só brincava depois que decorava as palavras da lição”* (T., fem., 1957). É evidente que os “pedagogos” brasileiros desconheciam, ou no mínimo ignoravam outras manifestações de inteligência. Ig-

noravam, inclusive, a dificuldade de raciocínio e abstrações das diferentes fases do desenvolvimento cognitivo da criança. O que eles supunham, talvez, é que todas as crianças tivessem tido as mesmas condições familiares, o mesmo nível de interesse e assimilação, em outras palavras, que todas as crianças tivessem tido as condições ideais para a aprendizagem. Isto parece bastante evidente visto que o castigo era regra comum. Todos, sem exceção, eram expostos ao ridículo e à humilhação.

Seria a escola um retrato da sociedade dos anos 50? Os homens que andavam sempre armados. Tempo em que *“palavra de homem era documento”*. Uma sociedade pouco liberal, moralista e sistemática. Este jeito de ser constituía uma forte tradição que certamente influenciava a própria educação, ou seja, era preciso ser *“cabra macho”* desde pequeno. Daí a rigidez da professora, a dureza dos castigos, as exigências da alfabetização.

Mas nem tudo estava perdido nos anos 50. Aconteceram estas barbaridades, sim, mas existiram também boas lembranças. Talvez estas boas lembranças fossem mais expressivas se o aspecto negativo não sobrepusesse. Os relatos reviveram, por exemplo, os bons momentos de recreio, nos quais havia muita brincadeira, e saborosas frutas. *“A escola era encarada como lazer”* (C, fem., 1953); C. enfrentou, como muitos outros, as duras exigências próprias deste período de alfabetização, não obstante, suas memórias destacaram imagem graciosa da escola. Ela foi a única a dizer que a escola era bonita, que as salas eram bem cuidadas. Citou também a fon-

te luminosa. Era uma escola limpa e bem arborizada, e sua mãe a levava para lá todos os dias. No pátio tinha música. Por estas razões todas, ela se recordou da escola como um lugar de lazer. Percebe-se que estas boas lembranças se reservam à estrutura física da escola que, infelizmente, não foi utilizada de forma harmoniosa com o processo de alfabetização. Ela mesma reprovou na 1ª série e *“(...) nunca perguntava as coisas para a professora”*.

O mais comum nesta década era o método silábico, citado por M. (masc, 1954) e por J. (fem., 1956). Ambos recordaram-se, inclusive, das mesmas sílabas: *“ba, be, bi”*. A cartilha era *“Caminho Suave”* e com ela se aprendia também o *“a+i=ai, e+u=eu, o+i=oi...”*, ou seja, aprendia-se a juntar as vogais. Ali encontravam-se também as lições do pato, do cachorro, do navio. *“(...) fui muito marcada por cada uma dessas lições”* (J, fem., 1957).

Esta primeira parte de análise dos relatos foi possível porque colocou-se na mesma “gaveta” os elementos afins, ou seja, houve o critério da homogeneidade. Desta forma, as inferências até aqui realizadas, como se pode verificar, buscam uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. E não poderia ser diferente, até porque inferir é deduzir, de maneira lógica, conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio. Importa lembrar este detalhe por ser princípio básico na análise que se processa em cada parágrafo deste artigo.

Dando prosseguimento, nota-se que a década de 60 foi, sem dúvida, a mais

rica de detalhes e informações, talvez porque mais recente. Ficaram mais claros e perceptíveis os locais de alfabetização. Campo Grande e outras cidades importantes aparecem como locais de alfabetização. Ainda foram incidentes as referências às fazendas e à zona rural. As memórias se referiam a escolas estaduais, municipais, do interior, particular e doméstica. A mais agradável sempre foi esta última. Percebe-se, porém, que, por meados dos anos 60, teve início uma transição importante na metodologia do ensino, que colocou o aluno como o centro do processo.

Um dado curioso desta década foi que muitos pais se envolveram diretamente com a alfabetização do filho, a tal ponto deste ir para a escola já sabendo muitas letras e palavras. L. (fem., 1960) foi um bom exemplo para ilustrar esta constatação: "(...) aprendi a ler e escrever com os meus pais". A família participava com mais qualidade e interesse na escolarização dos filhos. Nestes relatos, foi citada a presença dos avós, do pai, da mãe, dos irmãos mais velhos. F. (fem., 1968), por exemplo, foi alfabetizada em casa, aprendendo o alfabeto maiúsculo, minúsculo, manuscritos e letra de forma. Foi cercada de atenção pelos tios e avós: "(...) Fui alfabetizada em casa". N. (fem., 1963) disse que a sua irmã mais velha era a responsável por sua alfabetização, ensinava-lhe tabuada, capitais brasileiras, operações, ler e escrever. C. (fem., 1968) lembrou: "(...) A minha avó permitiu o primeiro contato com o mundo das letras". Ao dizer isto, ela se referia à primeira cartilha que a avó lhe deu, e aos livros que a vovó gostava de ler, os romances dos quais ela aprendeu

a ler os títulos. L. (fem., 1961), de cultura japonesa, recordou que "(...) educar era responsabilidade da mãe". R. (fem., 1968) tinha presente o esforço da mãe: "(...) grande incentivo da minha mãe para superar as dificuldades". Sua mãe acreditava que a educação era a maior herança que os pais poderiam deixar para os filhos.

O que se deduz disto é algo muito positivo, ou seja, a família assume o seu lugar na educação. Pelo menos a criança sente-se mais protegida do que em uma educação opressora, como a dos anos 50. Há um acompanhamento, um interesse pelo desenvolvimento e, com certeza, a especificação de casos, saindo do tratamento de massa, observando a particularidade de cada aluno, fossem os seus limites ou as suas qualidades. Nos anos 60, portanto, quem primeiro mudou foi a família, a escola veio mudando aos poucos, lentamente.

As referências à cartilha, nos anos 60, foram tantas, o que induz a pensar que fosse a única alternativa de alfabetização. F. (fem., 1968) não se lembrava do nome da cartilha, mas se recordava perfeitamente de tê-la usado. M. (fem., 1957) e A. (masc., 1965), ao falarem da cartilha, referiram-se àquela que se chamava "*Caminho Suave*". Duas pessoas falaram de outra cartilha: L. (fem., 1960) e C. (fem., 1965), referiram-se àquela chamada "*Vamos Estudar*". As lembranças do conteúdo, propriamente destas cartilhas, foram bem limitadas. Normalmente elas relacionavam as lições de "A a Z". Exceção à padronização da educação pela cartilha foi a alfabetização de R. (fem., 1968). Ela afirmou: "(...) não tive cartilha".

Concomitantemente às lições, eram

ensinadas as vogais, os números, as letras maiúsculas e minúsculas, a leitura de algumas palavras. Formavam-se as sílabas, por exemplo: B+A=BA, B+I=BI.. Assim com o P, o L, o M, etc. M. (fem., 1964) lembrou desta prática ou método em sua cartilha. T. (fem., 1963) também falou destas mesmas coisas, acrescentando que tinha muita dificuldade no P e no B.

Foi ainda T. quem apontou uma linha mestra da metodologia: *“Primeiro a gente aprendia as vogais isoladas, depois juntas”*. C. reforçou esta postura, quando disse que a metodologia para ensinar a ler era a *“silábica”*, ex: SA-LA-DA = salada.

Este era o *“caminho suave”* que os alunos percorriam para aprender a ler e a escrever. Parece ter sido caminho um tanto quanto estreito e não tão suave. Seria preciso, por acaso, para ser professor ou professora, entender de pedagogia, ter noções de psicologia, ou mesmo de sociologia? Ou bastaria saber repassar a cartilha? A realidade expressa na cartilha era tão forte que constituía uma espécie de “evangelho”. Isto, desde os anos 50, perdurando nos anos 60 e, como se poderá ver, continuando nos anos 70.

O que se questiona nesta cartilha é o fato de muitas vezes ela não fazer ligação com a realidade vivida pelos educando. As pessoas da zona rural sofriam bem mais com estes aspectos, visto que a maioria das lições se referiam a realidades da vida urbana. Para um país de dimensões continentais, como é o Brasil, é muita pretensão elaborar uma metodologia de ensino única, e a cartilha ignorava isto, o que, no mínimo, era ignorar a diversidade cul-

tural e social do país. O ideal é que as lições da cartilha fossem diversificadas, adaptadas às peculiaridades, ao seu folclore, à sua música, dança, histórias etc. de cada região. Para as *“crianças da roça”*, seria interessante apresentar realidades dentro do seu imaginário, que partissem, por exemplo, do cultivo da lavoura, dos ricos, das plantas, dos animais etc. Desta forma, as lições não seriam apenas decoradas, como muitos afirmaram, mas vivenciadas. E quem duvida que seriam mais rapidamente assimiladas?

Embora não fosse e nunca tivesse sido cogitado como alternativa de alfabetização, o gibi apareceu, na década de 1960, como grande incentivador desse processo. Talvez as figuras e desenhos, suas caricaturas e formas, despertassem, como continuam a despertar, a atenção e a curiosidade das crianças. *“Despertou a curiosidade em saber o que estava escrito”* (T., fem., 1963); este relato manifestou a admiração de T. pelas pessoas que sabiam interpretar o que estava escrito naquelas nuvenzinhas. Como ela não sabia ler, usava então a sua imaginação e *“(...) criava histórias conforme a seqüência dos fatos”*. C. se recordou de muitos livros infantis e jogos que certamente lhe foram de muita importância no desenvolvimento mental.

Organizava-se um processo “assistemático” de educar. F. (fem., 1968) foi excelente exemplo deste fato. Além de curiosa tinha *“(...) uma boa memória”* e *“(...) ouvia com gosto as histórias lida pelos pais, os discos infantis”*. Contou ainda que lia os gibis da Disney e ouvia a leitura de artigos lidos pelo avô. Teve o privilégio de ter vári-

os livros com gravuras. Isto tudo representou, para ela, uma expressão de afeto e carinho dados pela família, o que muito lhe influenciou no hábito da leitura. N. (fem., 1963) ganhou uma coleção de livros infantis chamada "As mais belas histórias". Ficou encantada com as histórias do coelhinho, de Rapunzel e de Golias. Foram histórias que lhe ensinaram a auxiliar os mais fracos, a respeitar a "sexta-feira da paixão", a cultivar o sentimento da alegria e a exercitar a imaginação.

Ao lado deste curioso aspecto da alfabetização, surgiu outro: o cenário. Com certeza, a natureza é o grande espetáculo de onde nascem as mais lindas paisagens. A natureza está muito bem representada na grande maioria das memórias. L. (fem., 1960) falou de uma fazenda onde havia pomar, árvores e animais, a bica d'água, ali "(...) tive uma infância saudável e feliz e o sol marcava a hora de estudar". N. (fem., 1963) teve lembranças bem semelhantes, quando falou da fazenda, onde haviam porcos, muito sol e árvores. De fato, o Brasil de 40 anos atrás era ainda bastante rural e muito mais arborizado. O contato com a natureza era muito mais direto e constante. Existiam mais animais e pássaros. Com certeza, os próprios alunos desta década não imaginavam que a natureza fosse na verdade a "grande professora". Com ela aprendiam tantas coisas: a liberdade dos pássaros, a docilidade dos animais, a beleza das flores, a fertilidade da terra, a generosidade do riacho... Não há como se reportar a estes tempos sem uma certa poesia.

Ainda persiste a obrigatoriedade de

aprender. C. (fem., 1965) se lembrou bem dos métodos usados, mas das coisas realmente aprendidas em sala não se lembra de praticamente nada, sinal de que a forma como aprendeu não foi eficiente, ou foi simplesmente traumática. "(...) Tinha que fazer o dever de casa" - esta frase expressa bem a pressão que C. sentia diante das exigências escolares. Quando errava a tarefa ou a leitura, ou qualquer outro exercício "(...) ficava de castigo, ganhava cascudos". A técnica era da "repetição", ou seja, repetia o que a professora lia, repetia exercícios errados, repetia lições.

De modo geral, as coisas eram colocadas "goela a baixo", não restando ao aluno outra alternativa senão adequar-se às exigências. O depoimento de N. (fem., 1963) mostrou o quanto a escola ainda estava longe dos interesses da criança. Primeiro ela falou da "escola doméstica", na qual aprendeu a ler, escrever, fazer tabuadas e contas. Tudo de uma forma muito familiar, aliás, a sala de aula era o quarto da mãe, a sua irmã mais velha era a "(...) professora pacienciosa". Quando ela foi para a "escola de verdade", como ela mesma chamava, teve uma grande decepção. Não falou muito das razões de sua decepção, mas com certeza tinha tudo a ver com o método pouco criativo, repetitivo e sem emoção que encontrou por lá. A professora era autoritária, musculosa e exigia que se fizessem relatórios... relatórios... relatórios. Ela nunca soube o que era um relatório, tão pouco compreendia a sua importância, mas sempre teve que fazer. I. (fem., 1962) também falou do autoritarismo da professora, era brava e castigava: "(...) sentia medo e pânico".

Resta ainda lembrar os tradicionais riscos e rabiscos responsáveis pela coordenação motora. E tinham quer ser feitos sempre com a mão direita. Neste caso, pobre da I. (fem., 1962) que era canhota. Todos se recordaram do caderno de caligrafia, das bolinhas, das ondas e do rabinho de porco.

T. (fem., 1963) foi uma exceção nisto tudo. A escola onde estudou era particular, de irmãs religiosas. Sentia muito carinho pelas religiosas e vice-versa. Sair de casa para a escola foi dar um passo muito natural, pois a escola passou a ser uma extensão da própria vida. A professora sabia esperar quem tinha dificuldades no aprendizado. Também R. (fem., 1964) guardava boas recordações da sua professora e das técnicas de aprendizado através de músicas e brincadeiras.

Escolas particulares sempre foram mais eficientes que as estaduais. Mostravam ter abordagem mais pessoal (humanitária) e recursos mais fartos. As estaduais, como ainda hoje, mostravam-se materialmente precárias e péssimas no relacionamento com os alunos. As escolas particulares-religiosas sempre levaram vantagem por terem uma filosofia de vida diferente, que bem podemos imaginar ser aquela de *"amar o próximo como a si mesmo"*. Mas nenhum desses modelos foi mais querido pelos alunos e mais eficiente que a *"escola doméstica"*. Todos os que a ela se referem a colocam em um lugar de estima, com saudades e admiração. Nela, os professores não eram menos exigentes, porém, eram capazes de amar, de esperar e de acreditar. Evidentemente, os

sentimentos mais fortes nesta escola eram os de paternidade, maternidade e fraternidade, pois tudo acontecia em família. Esta era *"a escola de verdade"*, da qual, mesmo sem saber, falava N. (fem., 1963).

A análise dos anos 70, com base nas memórias é, sem dúvida, mais limitada pelo simples fato de existirem poucos relatos: o de R. (masc, 1961), de N. (masc, 1973), de J. (fem.) e A. (fem), ambas de 1970. Os poucos relatos exigiram muito mais prudência na classificação dos elementos, evitando cair na tentação de classificar o mesmo dado em categorias diferentes. Por isso foi importante ter clareza, desde o início deste trabalho, das duas categorias de análise aqui propostas. Isto possibilitou as inferências serem adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. O que se pode dizer é que os anos 70 não representaram uma revolução, mas algumas coisas começaram a mudar.

A cartilha era ainda *"Caminho Suave"*. Mais impressionante que ser esta do mesmo nome, é o fato de ainda continuar sendo adotada. É bem verdade que a cartilha é a mesma, mas uma nova postura já começou a ser notada: a acolhida. Foi assim com R. (masc., 1971): *"(...) lá no grupo escolar - diz ele - ensinaram a gente a cantar: 'alô amiguinho como vai, a nossa amizade nunca sai, faremos o possível para sermos bons amigos...'"*. A. (fem., 1970) se recordou bem da acolhida carinhosa que teve ao chegar na escola, mesmo não sendo uma aluna regularmente matriculada. Parece que a escola se deu conta de que a criança precisava se sentir bem na escola, que ali devia ser um lugar

prazeroso, uma segunda casa.

A coordenação motora continuou a ser uma das preocupações da escola. J. (fem., 1970) exercitou bastante as bolinhas e tracinhos, desenvolveu muito bem este lado, a ponto de ter uma letra bonita, porém, não aprendeu a ler na 1ª série e foi reprovada. Também R. (masc., 1971) reprovou na primeira série, apesar de se recordar muito bem das ondas, riscos e bolinhas. Estes exercícios de coordenação motora chegaram a ser chatos pela repetição. Eram páginas inteiras que se preenchiam durante as aulas e depois nas tarefas de casa. Nada contra os exercícios de coordenação motora... *"mas precisavam ser tão chatos?"*

Neste período da vida escolar as crianças já não falavam mais em castigos, palmatórias ou algo semelhante. Percebe-se uma mudança substancial de mentalidade no trato com as crianças. Os adultos não exigiam que a criança compreendesse o seu mundo, mas eles se sentiam desafiados a penetrar no universo da criança, utilizando de forma mais consistente novas teorias de aprendizagem.

N. (masc., 1973) se encantou com sua professora, *"(...) loira e linda"*. A. (fem., 1970) percebeu que a professora era muito carinhosa. J. (fem., 1970) não reclamou, em nenhum momento, do seu primeiro professor. Isto mesmo, um professor! Aos poucos a escola foi assumindo uma postura menos institucional e mais afetiva. Desta forma, a escola se tornou um lugar não apenas de alfabetização, mas de convivência, lugar de administrar as diferenças e despertar potencialidades. Foi nesta esco-

la que J. (fem., 1970) aprendeu não apenas a ler, mas a interpretar.

Os pais desta geração já foram bem diferentes no trato com os filhos. Na grande maioria eram filhos daqueles pais du-rões dos anos 50, e que procuravam evitar que seus filhos passassem por constrangimentos como aqueles pelos quais passaram. Mais que nunca acompanhavam cada passo do filho e se alegravam com suas conquistas, procuravam compreender as suas fraquezas. A escola dos anos 70 começou a recorrer a especialistas para resolver traumas de infância, dificuldades psicomotoras e de sociabilidade. Isto significou olhar cada caso como singular; a pessoa, e não a "turma".

Entre bolinhas e cartilhas, salas multi-seriadas e método silábico, os anos 70 plantaram uma semente de otimismo. Talvez porque saltaram aos olhos os direitos da criança e do adolescente, que por esta época começaram a ser mais veiculados por toda a imprensa. Ou também porque os nossos professores deixaram de ser apenas professores para se tornarem educadores.

Já nos anos 80, encontramos uma única memória que nos retratou alguns aspectos da alfabetização, a de M. (fem., 1981): um relato breve, mas que mostra o lado importante do *"carinho"* que deve existir no período escolar; ela relembrou da presença marcante e constante dos pais, especialmente da mãe. Sua escola sempre foi a doméstica; afinal, ela morava no pátio da escola e a professora era sua própria mãe. Será que o que sua mãe fazia era prática comum em todas as escolas?

Na escola de M. era utilizado o método silábico, através do qual aprendeu a ler primeiro as sílabas e, posteriormente, formaram-se as palavras. Utilizavam-se cartazes, desenhos e exercícios que auxiliavam na alfabetização. Isto era positivo pelo simples fato de, pela primeira vez, não se falar na cartilha, mas em outras técnicas e recursos. A professora pegava na mão das crianças para ensinar. *“(...) sentia ciúmes quando pegava a mão de outros alunos”*. O fato positivo em ter a mãe como professora foi que M. teve uma alfabetização carregada de afeto e com atenção dedicada de alguém que a amava, alguém *“(...) sempre presente”*.

São poucas as inferências que se pode fazer com base na memória de alfabetização de uma aluna que, já no início do relato, preocupou-se em dizer que da sua alfabetização não se lembrava de quase nada. Mas ficou uma certeza: a criança precisa ser amada, precisa ser compreendida e estimulada. É preciso descobrir seus limites e propor desafios que venham ao encontro das suas circunstâncias de vida e de seus gostos.

Referência a pessoas próximas: família, amigos e sua influência

Todas as memórias apresentaram, para esta categoria de análise, aspectos muito semelhantes. Por causa disto, serão omitidas, das falas individuais, o ano de alfabetização.

Há memórias que nem sequer falam de pessoas próximas, quando muito falaram das professoras. Poucos evidencia-

ram a influência de amigos. A grande maioria faz referência aos tios e avós. Já os pais, principalmente a mãe, são abundantemente citados, não apenas no período escolar, mas também antes dele.

As influências podem ser positivas ou negativas. Nos casos aqui analisados, elas eram altamente positivas, quando se tratava dos pais, tios e avós. Quando se tratava das primeiras professoras, já não se podia dizer a mesma coisa, pois para alguns elas representaram momentos de verdadeiro pânico.

Podemos começar pelas influências do pai: o que ele representou dentro do processo de alfabetização? O pai é, sem dúvida, alguém importante dentro do processo. Geralmente aparece em momentos decisivos: na decisão do filho ir para a escola, na compra do primeiro livro e no momento de ouvir o filho ler as primeiras palavras. Muitas vezes, não se interessa pelo processo, embora tenha sido parte importante dele. Interessa-se pelo resultado. Por isso fica orgulhoso quando o(a) filho(a) consegue ler. Foi assim com L. (fem.): *“(...) No colo de meu pai, em volta do fogão à lenha, tive de repetir a proeza”*. Também R. (fem.) ficou muito feliz quando o pai lhe disse: *“(...) Você está aprendendo a ler”*.

Não se pode esquecer que a sociedade de então era profundamente machista, e uma das suas características era a divisão entre o mundo doméstico e o mundo do trabalho. O homem deveria sustentar a casa, o que, naturalmente, fazia-o ausentar-se de casa para dar conta do trabalho. Com isto, distanciava-se também do dia a dia da escola dos filhos, in-

teressando-se por momentos mais significativos, tais como a repetência, a escola ruim, a aprovação, as notas, ou pela compra dos materiais necessários.

Pai não ensinava “a, e, i, o, u”. Nem se atinha a fazer bolinhas e risquinhos. Quando muito, usava a sua racionalidade para ensinar a matemática, como foi o caso de M. (fem.), em que o pai, através de tábuas, “(...) *ensinou o mundo maravilhoso dos números*”.

Atitude realmente estranha foi apresentada pelos pais de M. (masc.) e J. (fem.). O primeiro era extremamente exigente e a própria filha o qualificou de neurótico e obsessivo, pois exigia que “(...) *se levantasse às quatro horas da manhã para estudar*”. O segundo desprezava a educação feminina, dando uma atenção privilegiada aos filhos homens, destinando-os para os melhores colégios. Mas é bom lembrar que estes acontecimentos nos reportam aos anos 50.

E o irmão mais velho, o que dizer dele? Bem, este funciona, muitas vezes, como estímulo, visto que, por estar estudando, ganhava livros e cadernos novos, podia ir para a cidade, andar de ônibus, ter pasta e lápis novos. Foi ele que despertou o desejo de estudar, aguçou curiosidades e provocou atitudes em prol dos irmãos menores.

A (fem.) começou a estudar, mesmo antes do tempo, graças aos seus três irmãos que permitiram que ela os seguisse no caminho da escola. B. (fem.), sua irmã mais velha, deu-lhe proteção: “(...) *decidiu que eu ficaria na escola ao lado dela*”. L. (fem.) é um bom exemplo para este caso,

pois a sua irmã mais velha estudava no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, e isto mexia muito com sua imaginação. Perguntava-se: *o que é estudar?* L. (fem.), a irmã mais velha de N. (fem.), era a responsável pela sua alfabetização.

Em parceria com os irmãos mais velhos estão os primos, primas, tios e tias. Formam uma extensão familiar que dá sustentação dentro e fora do ambiente escolar. Há exemplos de pessoas que foram alfabetizadas pelas próprias tias e guardam com muito carinho as lembranças deste momento da vida que quase sempre se mostram cheios de afeto.

A primeira e a segunda professora de J. (fem.) foram, ambas, suas tias, e uma terceira era a diretora da escola. M. (fem.) diz que na escola onde estudava “(...) *vivia cercada de tios e primos*”. A sua professora era a sua tia. No período de férias, brincava de professora e os alunos eram os seus primos.

Neste quadro de influências resta ainda falar dos avós. Figuras ternas e muito carinhosas que sempre apoiaram os(as) netos(as), mesmo quando os pais se mostravam intolerantes. São muitas as referências às suas histórias, contadas de forma simples mas que enchiam a cabeça das crianças de imaginação. Outros falaram de seus livros, sobre os quais tinham a grande curiosidade de aprender a ler pelo menos o título, e foi daí que aprenderam a ler as suas primeiras palavras! Imagina a alegria da vovó ou do vovô ao ver seu Netinho pronunciar as suas primeiras palavras. Por isso uma das primeiras atitudes, assim que alguém aprendia a ler, era demons-

trar isso para eles. A mãe de J. (fem.) exigiu que se desse esta demonstração ao avô e à avó assim que descobriu o feito fantástico da filha.

M. (masc.) foi desafiado a escrever no quadro o nome de uma pessoa que amava muito, e o que lhe pareceu mais adequado foi o nome de sua avó e, então, escreveu no quadro *"Ama"*. Recebeu uma tremenda repreensão da professora que, erradamente, achou que ele quisesse escrever Ema, e que isto não era nome de gente, mas de animal. Isto lhe provocou revolta, pois ofendera a uma pessoa de sua grande estima.

A influência maior e determinante que aqui não poderia de forma alguma faltar é aquela exercida pela mãe. Sua figura representa a maior expressão de afetividade; em torno dela se criam quadros de verdadeiro amor-doação. As memórias relacionam o seu nome ao carinho, à paciência e à dedicação. Para melhor ilustrar a sua significância, são relacionadas diversas falas que se julgam oportunas:

1) *"(...) me desafiava no seu quarto de costura com jogos e palavras cruzadas"* (J., fem.).

2) *"Ela sempre rezou antes de iniciar as aulas, e pegava na minha mão para ensinar oncinhas"* (M., fem.).

3) *"(...) tinha o dom de ensinar e amava o que fazia"* (L., fem.).

4) *"Não concordou com a professora que exigia que eu escrevesse com a mão direita e me transferiu de escola"* (I., fem.).

5) *"Aprendi com minha mãe a vencer as dificuldades"* (R., fem.).

6) *"Brincava comigo de formar palavras com alfabeto de madeira"* (F., fem.).

7) *"(...) não tenha pressa, você chega lá"* (M., fem.).

8) *"Não tinha formação pedagógica mas tinha o dom de ensinar, e ensinava com alegria"* (L., fem.).

Estas frases foram expressas hoje, depois de tantos anos. Algumas mães até já morreram, porém, continuam vivas nestas lembranças agradáveis dos filhos. Elas realmente exerceram papel fundamental nos primeiros anos da alfabetização, pois as frases representam uma espécie de homenagem, justa e merecida, que se faz depois de tanto tempo. Elas provaram, mais uma vez, que a escola que realmente se mostrou competente foi a escola doméstica. Desta todos se recordam com muito carinho e o que nela aprenderam nunca mais se esqueceram. Ela ensinou que a verdadeira educação *"é coisa do coração"*, mostrando que o caminho certo é o do afeto, do carinho, da compreensão e do diálogo.

Notas:

¹ Os nomes dos autores das memórias foram simbolizados por inicial maiúscula para preservar-lhes o anonimato. Entre parênteses há a indicação "masculino - feminino", seguido do ano de seus nascimentos.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Israel Belo de. *O prazer da produção científica*. 6. ed. Piracicaba : Unimep, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto Pinheiro. Lisboa : Edições 70, 1970.

CORDEIRO, Darcy. *Ciência, pesquisa e trabalho científico*. Goiânia : UCG, 1997.

Política educacional “democrática”: entre a dominação e a participação

Celineide Nascimento Pinheiro

Graduanda em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará-UECE
e-mail: celineid@bol.com.br

Resumo

Organização de Conselhos Escolares, Eleições diretas de Diretores e elaboração de um plano estratégico em cada escola (PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola) são inovações vividas pelas escolas da rede estadual de ensino de Fortaleza, a partir de 1995, e que integram o projeto de Gestão Escolar Democrática no Ceará. Nas escolas, cumprir as determinações dos Órgãos Superiores de Educação tem sido a preocupação que perpassa o processo de implantação desse novo modelo. Nosso trabalho investiga, analisa e critica esse processo, sugerindo que os segmentos envolvidos, desde o Núcleo Gestor até o grupo de pais, reflitam criticamente sobre o processo que estão ajudando a implantar e tornem-se sujeitos coletivos dele, pois do contrário jamais será viável o desenvolvimento de uma gestão “realmente” democrática e de uma escola cidadã.

Palavras-chaves:

Democracia, poder, cidadania.

Abstract

Organization of School Councils, Direct Elections for Principals and the elaboration of a strategic plan in each school (School Development Plan – SDP) are innovations experienced by state schools in Fortaleza since 1995 and those that make up the Democratic School Administration in Ceará. In the schools, carrying out the decisions of the Superior Educational Organs has been the concern which runs through the process of the implantation of this new model. The work in hand investigates, analyses and criticizes this process, suggesting that the involved segments, from the Administrative Nucleus to the Parents' Association, critically reflect on the process they are helping to implant and become collective subjects of it, otherwise the development of a really democratic administration and of a school for citizenship will never be viable.

Key words:

Democracy, power, citizenship.

1. Introdução

O presente artigo busca refletir sobre o modelo de gestão das escolas da Rede Estadual de Ensino do Ceará, implantado em 1995. As considerações apresentadas aqui estão fundamentadas em estudo teórico sobre a gestão democrática e em pesquisa empírica realizada em seis escolas da Rede Estadual de Ensino de Fortaleza, tendo como questão central justamente a participação dos segmentos da comunidade escolar e extra-escolar na gestão das escolas.

A Secretaria de Educação Básica do Ceará (1996, p. 19) definiu o novo modelo como,

“o gerenciamento pedagógico e administrativo-financeiro do processo de ensino-aprendizagem, com a participação efetiva e organizada de todos os segmentos da comunidade escolar, através da cooperação, em busca da educação de qualidade”.

Não se trata de uma novidade no contexto nacional, pois vários Estados e Municípios do país já passaram por essa transição de um modelo tradicional de gestão de suas escolas, baseado na administração de empresas, para o modelo participativo.

A gestão democrática, mais do que uma nova proposta, é um princípio constitucional expresso no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal Brasileira de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também a estabelece como princípio e, no seu artigo 15, define seus preceitos. Trata-se

de um projeto *discutido* no Brasil desde o período de Ditadura Militar (1964-1985), *transformado em bandeira de luta* do movimento social em defesa da escola pública de qualidade e *incorporado* à Lei Maior.

Nas diferentes realidades em que se desenvolve, a gestão democrática assume especificidades e ganha feições próprias. Na história da educação no Ceará, ela se insere como expressão da política educacional do estado. Sua implantação não foi engendrada com base em discussões e pressões ao governo, oriundas da insatisfação das escolas com o modelo anterior ou com a própria realidade. O fato de o novo modelo surgir como uma inovação oferecida pelo Estado interfere significativamente na consolidação da prática participativa na escola. Não obstante, essa implantação revela um avanço no sentido de cumprir um princípio constitucional e de desencadear um processo necessário à transformação da educação, do qual a escola deve urgentemente assumir-se como sujeito.

2. Respondendo a novas demandas históricas

As eleições diretas de diretores, que ocorreram em 1995, marcaram o início do processo de democratização da gestão nas Escolas Públicas Estaduais do Ceará. Para atuar em equipe com a direção geral, descentralizando assim o seu poder, a nova gestão contou com um Núcleo Gestor que é composto pelos seguintes cargos, selecionados através de concurso público: Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar da área administrativo-financeira e Co-

ordenador Escolar da área de gestão (inicialmente denominado de Articulador Comunitário). O envio de verbas passou a ser feito diretamente para as escolas, impulsionando a criação dos Conselhos Escolares para receber esses recursos e fiscalizá-los, entre outras funções. É importante ressaltar que a autonomia para geri-los ainda é limitada. Outro mecanismo da gestão é o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE, que envolve questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Todos estes mecanismos caracterizam o novo modelo de gestão das escolas. Diante dessa realidade, indaga-se se não ocorreu uma organização e mobilização dos sujeitos escolares exigindo esse modelo – o que se convencionou aqui chamar de “reivindicação direta” – por que o Estado resolveu adotá-lo? O entendimento dessa questão se faz necessário para que se possa compreender melhor esse processo iniciado há mais de cinco anos.

Na tentativa de respondê-la, cabe analisar que, ao longo do século XX, a democracia foi sendo tomada como a melhor forma de organização política. Acreditando-se, portanto, que a democratização dos espaços pode proporcionar soluções para a crise de poder e de valores que ocorre hoje em todo o mundo. Os governos, em suas políticas, apelam para a “democratização” como “tábua de salvação” para os diversos problemas sociais, na maioria das vezes transformando-a em uma maneira de repassar sua quota de responsabilidade sobre os problemas para a sociedade civil.

A política educacional do atual governo do Ceará para a Educação está comprometida com a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 9 de março de 1990, realizada em Jomtien, Tailândia. Segundo a Secretaria de Educação Básica do Ceará (1999, p. 2),

“essa declaração enfatizou os desafios e derivados do ônus da dívida e da estagnação, que paralisam as economias dos países em desenvolvimento, para se conseguir a universalização da educação básica. A Declaração propôs um renovado compromisso com a educação básica para todos.”

Subjacentes a esse compromisso estão os desafios da reestruturação produtiva, as demandas surgidas com a globalização econômica e a reforma neoliberal, assumida pelos governos latino-americanos, cuja prioridade era criar condições para os investimentos externos e garantir a inserção de seus respectivos países no mercado mundial.

A expressão a seguir, destacada de documento da própria Secretaria de Educação, ilustra essa realidade:

“A ‘era dos ajustamentos’ na qual a América Latina entrou, estabelece um novo cenário para o planejamento e o gerenciamento educacionais, exigindo ajustes de curto prazo e reformas planejadas” (Idem).

Nesse contexto, a Política Educacional do Ceará tem sua preocupação centrada nos seguintes aspectos: preparação para o mercado de trabalho pós-moderno; cumprimento dos objetivos acatados em acordos de cooperação financeira e técnica en-

tre o Brasil e os organismos internacionais, destacando-se o Banco Mundial, e, por conseguinte, redução de custos e de desperdícios gerados pelas altas taxas de repetência e evasão escolar. Conforme a Secretaria (1999), o chamado de Jomtien exige o enfrentamento do desafio da qualidade da educação, referindo-se, então, à baixa qualidade, que gera altas taxas de repetência, aumenta os custos e força a evasão escolar de crianças e jovens, sobretudo, entre as famílias de baixa renda.

Desse modo, a implantação da Gestão Democrática segue a lógica de que a estrutura educacional burocrática e centralizada tornou-se inoperante. Teoricamente, o controle da Secretaria de Educação assume outra direção, passando a atuar na avaliação de todo o processo e na definição de linhas gerais de como devem funcionar as escolas. O Estado aposta na descentralização administrativa e também dos recursos financeiros. É uma forma de dividir com a comunidade escolar a preocupação com os aspectos econômicos mencionados, que se constituem em desafios impostos pelo desenvolvimento desigual do capitalismo. Essa estratégia também evita perturbações indesejáveis ao sistema, na medida em que a responsabilidade pela aplicação das verbas recai sobre a escola e a própria comunidade, como se o governo dissesse: *“já fiz a minha parte”*.

É importante lembrar que descentralizar a administração é uma tendência mundial em termos de gestão das empresas, porque permite explorar também a capacidade de raciocínio dos trabalhadores, ao criar um clima de participação e

democracia aparentes, portanto, tenta-se aplicar o mesmo à Educação.

Na Educação, esse “clima” vem sendo reforçado com programas como o “Amigo da Escola” que enfatiza uma participação esvaziada de caráter político. Assim, a adoção da lógica do capital para as políticas educacionais coloca a Educação na dimensão apenas de instrumento para o desenvolvimento econômico-financeiro do país e como recurso à crise gerada pela exploração econômica. Dessa forma, a tão proclamada *qualidade da educação* tem sido aferida apenas com base em números sobre a evasão, repetência e número de matrículas, sem que haja uma discussão mais profunda com a sociedade sobre o processo de ensino-aprendizagem, a organização do trabalho na escola, a formação, a experiência e o salário dos professores, enfim, todo um conjunto de fatores que determinam de modo mais eficaz a qualidade da educação.

Mas, se antes foi evidenciado que a escola pública cearense não “reivindicou diretamente” a mudança na gestão, não se pode negar que “indiretamente” ela reclama por mudanças, ou seja, a realidade da escola preocupa –de modo divergente– trabalhadores (educadores e pais) e Estado.

Durante o trabalho de pesquisa, foram analisados vários relatos sobre os problemas da escola pública, tais como: professores desestimulados, mal remunerados, alunos desinteressados, falta de verba, instalações insatisfatórias, indisciplina, etc. A título de exemplo, tem-se o exposto por uma aluna entrevistada em fevereiro de 2000:

"Agora mesmo, neste mês, na escola tá faltando giz, papel (a gente não tá podendo tirar xerox), então eles pediram para a gente comprar para trazer para a escola. Todo mundo vai trazer papel".

Outrossim, os relatos sobre violência e drogas são expressivos neste estudo. Houve uma escola onde, durante uma visita noturna, não foi possível a diretora conceder a entrevista, pois, segundo a mesma, ela teria que ficar no pátio vigiando para os alunos "problemáticos" não saírem da sala de aula em busca do vício e/ou outros problemas.

Outro relato que chamou a atenção sobre a violência é o seguinte, enunciado por um pai de aluno da mesma escola:

"Os professores e os diretores só podem se preocupar com o que ocorre lá dentro. Antes o banheiro era aberto na hora do intervalo e eles iam fazer a cabeça lá dentro. Agora ela cortou totalmente o intervalo - vai direto - porque se soltar é briga constante! É o pessoal fumando maconha! Ai ela preferiu cortar o intervalo... se tiver eles vão só fazer baderna".

Enfim, a situação vivida pela escola pública cearense faz parte de um contexto histórico maior da sociedade brasileira, marcado pela desigualdade, exclusão e dominação, que é reproduzido em seu espaço, no qual a educação é pensada como caminho para o desenvolvimento estritamente econômico.

Portanto, não se pode deixar de relacionar a violência encontrada com o "caso" com a educação e a reprodução da realidade macro em seu interior. Ela se caracteriza como uma "resposta" da escola.

Diante dessa realidade em que se encontra a escola, o Estado, representante histórico da classe dominante, preocupado com as perturbações que ela causa ao sistema, utiliza estratégias, entre elas, *a mudança no modelo de gestão*, o que permite afirmar que essa mudança obedece às determinações do sistema produtivo.

Por sua vez, a escola não se mostra organizada e mobilizada coletivamente, para discutir e participar politicamente. Portanto, ela precisa ter clareza dessas determinações para poder ir além delas e explicitar para si a importância de uma Gestão realmente Democrática, bem como o que pretende através dela.

3. Implantando a gestão democrática: "na medida do possível"

A Gestão Democrática exige a cooperação de todos que fazem a escola e da comunidade circunvizinha. Solicita uma postura engajada e criativa por parte do diretor. Espera-se que, através dela, aconteça uma prática educativa melhor, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, dos seus direitos e deveres. Outrossim, que ela possibilite um envolvimento da comunidade no sentido de que esta lute pelo fortalecimento da escola pública.

A melhor maneira de consolidar a democracia é através da participação. Mas a participação é um processo complexo, que requer o comprometimento dos sujeitos envolvidos e condições objetivas que a favoreçam.

Nesta investigação, em seis escolas

da rede estadual de ensino de Fortaleza, uma diretora expressou o seguinte:

"Todo processo educativo é lento, e a gestão democrática não poderia ser diferente. Então, a gente vai tentando repassar a gestão participativa, democrática, na medida do possível" (grifo nosso).

Percebe-se que esse discurso perpassa em todas as escolas visitadas, refletindo sobre sua razão de ser. Conclui-se que são muitos os limites impostos à participação. Como as escolas ainda não conseguiram produzir uma discussão coletiva e sistemática sobre estes entraves, a opção que lhes resta é *"repassar na medida do possível"*. A expressão *repassar* reflete o que se mencionou sobre o novo modelo de gestão ter sido "ofertado" pela política educacional do Estado: sem dúvida, se a comunidade escolar tivesse consciência de sua necessidade para a construção de uma escola autônoma ou tivesse participado da sua gênese, o engajamento de todos estaria ocorrendo concomitante à implantação dos diversos mecanismos de gestão.

Todavia, acredita-se que isso não deve servir como argumento para o não comprometimento com a proposta, pois a gestão democrática é um dos caminhos para melhorar a Educação. Ao contrário, a escola deve refletir mais sobre essa proposta, criticar, sugerir, transformá-la, enfim, adequá-la à sua realidade e se tornar sujeito dela. Deve desconstruí-la para construir conforme a demanda da comunidade escolar e da sociedade. Para tanto, precisa vencer as limitações, que são várias, desde questões culturais e ideológicas até

a burocracia e o autoritarismo que ainda persistem nas unidades escolares e nos órgãos que gerenciam a Educação.

A idéia de que as decisões competem apenas à direção geral ainda está presente na escola, por isso, na maioria das vezes, a participação acaba se resumindo à legitimação de decisões previamente estabelecidas. O uso de recursos financeiros, que pode possibilitar maior independência política, é limitado. A título de exemplo, se uma verba é solicitada para material *permanente*, ela não pode ser gasta com *serviços*, mesmo que a escola detecte, posteriormente, uma necessidade urgente nesse setor; nesse caso, o problema fica esperando a próxima verba. Também não há abertura e flexibilidade para discutir questões como carga horária de professores e/ou recursos humanos. Nesse aspecto a centralidade é bem maior, por isso, entre outras razões, *"na medida do possível"* é que os professores participam.

Muitas questões são decididas pela Secretaria de Educação e a escola apenas adere, quando deveria *refletir, discutir e decidir*, tais como as capacitações do corpo docente e as capacitações para a gestão democrática. Entende-se, daí, que seu horário, local, data, conteúdo, forma como são transmitidas devem passar por uma apreciação das escolas, a fim de que se tornem compatíveis com as suas "diversas" realidades. O depoimento a seguir, enunciado pela diretora geral de uma das escolas da pesquisa, permite observar ainda mais essa controversa "autonomia" proclamada na implantação da gestão democrática nas escolas:

"O diretor tem que trabalhar nessa linha de democratização do saber, se integrar à realidade social daquele grupo no qual a escola está inserida e procurar, lógico, na medida do possível (já que temos uma dependência administrativa, existe um sistema que a gente tem que se adequar a ele) dar qualidade ao nosso serviço" (grifo nosso).

Os pais continuam distanciados da escola; muitos nem sequer acompanham o desempenho dos filhos. Enfim, são muitos os limites e se observa também o quanto eles têm dificultado a implementação e a atuação dos mecanismos propiciadores da gestão, quais sejam: a Eleição Direta de Diretores, o Núcleo Gestor, o Plano de Desenvolvimento da Escola e os Conselhos Escolares.

3.1. Eleições Diretas de Diretores

A forma como o diretor é escolhido pode influenciar de modo relevante a sua atuação e, em consequência, as relações de poder na escola. Sua aceitação pelos outros segmentos, sua postura, o compromisso com os objetivos traçados, os interesses com os quais se compromete, são fatores que podem ser alterados, também, pelo processo de escolha.

Segundo Paro (1996, p. 8),

"grosso modo, podem ser consideradas três modalidades de escolha do diretor, todas elas passíveis de variações que, todavia, não mudam suas características básicas: a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concurso de títulos e provas e c) eleição".

Para as escolas da Rede Estadual de Ensino do Ceará, em que havia a nomeação por autoridade estatal, adotou-se, a partir de 1995, um processo de escolha que ocorre em duas etapas: a primeira avalia a competência técnica dos candidatos, através de uma prova escrita e de uma prova de títulos, que deve ser feita por todos os propensos membros do Núcleo Gestor; a segunda avalia a credibilidade do candidato a diretor geral, via eleição direta e secreta, para a qual a comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis, professores e servidores lotados na escola) é convidada a participar.

É importante salientar que o período de gestão para cada diretor eleito é de três anos. Consoante com essa diretriz, as escolas já experimentaram dois processos eleitorais (1995/1998). No primeiro semestre do ano 2000 aconteceu um processo seletivo para provimento de cargos não preenchidos na seleção anterior, inclusive o de diretor geral, porém, os escolhidos concluirão sua gestão no ano de 2001, com os aprovados em 1998.

Não se deve perder de vista que o processo eleitoral é apenas um caminho para a democratização da gestão, e que este objetivo só será alcançado através da participação da comunidade escolar, que não deve se restringir ao momento do voto. As etapas que precedem esse momento são excelentes oportunidades para o debate.

A comunidade escolar precisa definir as condições básicas para os candidatos que pleiteiam o cargo de diretor, sob pena de eleger um candidato sem a devida qualificação profissional e sem experi-

ência na área educacional. Para que isso não ocorra,

“o processo de escolha democrática dos dirigentes escolares pode ser aperfeiçoado pela introdução de um processo seletivo prévio às eleições, no qual se verifica a competência profissional dos candidatos de acordo com as diretrizes definidas coletiva e democraticamente” (Gestão Democrática, 1997, p. 20).

Esse processo foi incorporado ao novo modelo de gestão, porém, não foi discutido com a totalidade dos sujeitos envolvidos. A definição dos critérios e graus de exigência para quem se candidata foram definidos para as escolas através de um Edital estabelecido pela Secretaria de Educação. Investigou-se se teria ocorrido uma consulta à comunidade escolar para a elaboração destas regras e alguns diretores relataram que foram convidados a assistir palestras sobre o assunto e outros não. Os demais segmentos mencionaram que não foram consultados de forma alguma. Aparentemente, a postura da comunidade escolar em relação a isso não tem sido de questionamento ou crítica. As escolas têm procurado cumprir as regras da melhor maneira possível. Contudo, a dinâmica do processo autoriza a trazer à tona essa discussão. Percebe-se que está havendo uma continuidade no poder por parte das direções eleitas. Uma das razões apontadas para esse fato é a ausência de outros candidatos. A preocupação é no sentido de que as regras “possam” estar condicionando o aspecto democrático das eleições, no que diz respeito à rotatividade do poder, e limitando a possibilidade de

profissionais que dispõem de credibilidade na escola para disputarem as eleições. Exemplar é o caso de uma das escolas selecionadas na pesquisa que, em 1998, teve sua diretora indicada pela Secretaria de Educação. Nessa escola, chamou a atenção o depoimento de uma professora, entre outros, sobre o assunto:

“Na segunda eleição, a escola já não estava tão satisfeita com a gestão anterior e aí a escola começou a se organizar de maneira a formar um Núcleo, esse núcleo não ficou. A atual gestão veio de fora, porque as pessoas indicadas não ficaram; elas não conseguiram obter o sucesso merecido, que precisava nos concursos. Passaram, mas teve a prova de títulos e os títulos não supriram as necessidades. Inclusive teve pessoas aqui na escola que obtiveram nota muito boa, mas como tinha a prova de títulos, elas não conseguiram”.

Soma-se a esse caso a ocorrência, mencionada anteriormente, de um processo seletivo complementar para provimento de cargos. Enfim, resguardando os limites deste estudo, considera-se pertinente a crítica à ausência de discussão Escolas/Secretaria sobre as regras que envolvem o processo eleitoral.

A segunda etapa do processo de escolha do diretor sugere a participação, principalmente, através da representação dos segmentos no Conselho Escolar ou de uma Comissão Eleitoral formada exclusivamente para coordenar os trabalhos da eleição. Os membros dessas instâncias devem ser escolhidos em Assembléia Geral, que é também um momento oportuno

para discutir sobre a escolha de um novo dirigente escolar, possibilitando, dessa forma, uma articulação entre representação política e participação direta da comunidade escolar.

Em relação a essa etapa, existem algumas situações voltadas para a participação da comunidade escolar, como ilustra o depoimento a seguir, enunciado por uma entrevistada, mãe de aluno:

“Às vezes, eles convocam os pais. Pelo menos na última eleição eu vi isso; chamando os pais para virem aqui, para saberem e fazerem as campanhas”.

Todavia, encontra-se também depoimentos contraditórios, que não fazem alusão à participação, exceto *na hora de votar*. Portanto, não se pode afirmar que esteja ocorrendo um envolvimento e um comprometimento da maioria dos sujeitos escolares no processo de escolha de diretores. Por conseguinte, nota-se a necessidade de abrir-se um grande debate em cada unidade escolar, para que sejam discutidos os seus condicionantes, mormente a questão do poder, a dificuldade de envolvimento dos pais e a organização do trabalho na escola, para que todos os segmentos encontrem condições de tempo para se envolver com a democratização da gestão.

3.2. Núcleo gestor

No livro *Gestão Democrática da Escola Pública*, Vítor Paro sugeriu pensar na direção da escola sendo executada por um colegiado, que se constituiria de quatro coordenadores: geral, pedagógico, admi-

nistrativo-financeiro e comunitário. Nos dizeres de Paro (1998, p. 112),

“é preciso libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. A escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais. Para que isto aconteça, é preciso pensar na substituição do atual diretor por um Coordenador Geral de Escola, que não seja o único detentor da autoridade, que deve ser distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da equipe escolar”.

Nas escolas estaduais cearenses a direção é formada por um “Núcleo Gestor”, cuja composição é semelhante à sugerida por Paro.

Segundo o Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE-21/CE), a constituição de um Núcleo Gestor nas escolas visa à distribuição da autoridade, à extinção do diretor burocrático e ao aprofundamento da participação. Este último objetivo deve se concretizar à medida que o diretor geral, ao dividir suas atribuições, passa a dar prioridade às questões educacionais e à mobilização de todos os segmentos da escola.

O Núcleo Gestor é selecionado através de prova escrita e de títulos, para em seguida ser avaliado pelo diretor eleito.

Esse grupo de coordenadores recebe um conjunto de atribuições que lhe per-

mite contribuir de modo significativo para a democratização da escola. Por exemplo, uma tarefa imprescindível é a sensibilização para a construção dos Organismos Escolares (associação de pais e comunitários, associação de servidores, grêmios e congregação de professores). Não menos importante, coordenar e elaborar a avaliação permanente do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE é outra competência do Núcleo. Todavia, qualquer análise nesse sentido deve levar em conta as condições reais de existência do Núcleo

Acredita-se que, se se pretende uma gestão democrática, a comunidade intra e extra-escolar precisa estar bem informada das atribuições do Núcleo Gestor, a fim de avaliar o seu desempenho e perceber sua contribuição para o fortalecimento desse processo.

Algumas indagações foram feitas aos entrevistados nesse sentido e constatou-se que há determinadas posturas por parte dos Coordenadores que são bastante necessárias para estabelecer um ambiente propício à democracia: ouvir, sugerir, consultar os segmentos através do Conselho, ser solícito, buscar alternativas e desenvolver projetos na escola.

No entanto, os entrevistados não se reportaram a um conhecimento prévio das atribuições do Núcleo, que vão além de ouvir, consultar e sugerir, sobretudo, as do Coordenador da área de Gestão Escolar, cuja função básica é promover a articulação entre os organismos escolares, direção, coordenações, comunidade e instituições em geral. Não se encontrou relatos que confirmem a contribuição do Núcleo

no sentido de dar forma aos *organismos escolares*, dos quais as escolas carecem.

Outrossim, nenhuma escola relatou a criação de um programa *sistemática*, por parte do Núcleo Gestor, para discutir com os atores escolares as informações recebidas nas capacitações ofertadas pela Secretaria para a Gestão Democrática. Considerou-se que um programa assim poderia ser bastante educativo para o exercício da cidadania, pois estando bem informadas as pessoas se sentiriam mais seguras para discutir.

Enfim, não é tão simples executar uma análise crítica acerca da contribuição do Núcleo Gestor. Para tanto, é preciso conhecer quais as suas tarefas, ou seja, estar bem informado. Mas o processo de informação nas escolas tem se destinado mais a esclarecer à comunidade sobre o que ocorreu em determinado período.

Na verdade, o trabalho do Núcleo Gestor envolve atribuições muito complexas, que precisam ser conhecidas e discutidas por todos, para que se avaliem, também, quais as contribuições que o Estado oferece à sua realização. É preciso pensar no sentido político da participação, na qual a comunidade reconhece seus interesses comuns e luta para conquistá-los.

Conclui-se, então, que a idéia do Núcleo Gestor tem boa aceitação por parte das escolas. No âmbito funcional, sua contribuição tem sido valiosa, no sentido de descentralizar o trabalho do diretor geral, embora o poder decisório ainda esteja bastante centrado nele.

No que concerne às ações mais objetivas para proporcionar a participação, os relatos obtidos mostram que ainda há

muito a fazer, a começar por um trabalho com a comunidade, esclarecendo quais as imputações do Núcleo Gestor, e quais as possibilidades e os limites encontrados no trabalho desse grupo.

3.3. O Plano de Desenvolvimento da Escola

O Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE consiste no planejamento estratégico, que deve ser elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar.

Sua construção inicia com um diagnóstico situacional da escola, para em seguida definir sua visão de mundo, seus valores, sua missão e, finalmente, seus objetivos estratégicos. No segundo momento, a escola passa a elaborar estratégias e planos de ação para colocar em prática os objetivos estabelecidos.

O diretor deve, em parceria com o Conselho Escolar, coordenar o processo de elaboração do PDE. Compete a ele organizar um grupo de sistematização, cuja função seja mobilizar a todos, provocar a tomada de consciência e, por fim, estimular iniciativas.

O programa de elaboração do PDE pode levar meses para ser cumprido, porque se inicia com a mobilização da comunidade –interna e externa– e culmina com a sua redação e divulgação para toda a escola.

Todo esse processo deve ser realmente participativo, pois o PDE é um instrumento norteador da gestão democrática da escola. O diretor geral e os membros do Conselho Escolar devem trabalhar em função do PDE.

Nas escolas estaduais cearenses essa experiência mostra-se bastante incipiente e tem prescindido do envolvimento da maioria dos sujeitos escolares. Os relatos sobre a participação na construção do PDE são bastante positivos quando expressos por professores e diretores, mas, por outro lado, os alunos, os funcionários e os pais não demonstraram conhecimento e envolvimento com a proposta.

É necessário ponderar que a construção do PDE é uma tarefa complexa para uma realidade em que ainda não se amadureceu o hábito da participação, portanto, em parte esse aspecto explica o pouco envolvimento da comunidade escolar. Todavia, percebe-se que a idéia de envolver um grande número de sujeitos nas discussões é vista com dificuldade nas escolas, e isso pode estar causando uma centralização das atividades nas mãos de alguns sujeitos tidos como *mais competentes* para elaborar um projeto de tal porte.

É possível que uma programação bem elaborada conseguisse envolver a todos e superar essa acomodação com a participação apenas por parte daqueles que estão mais acessíveis, que são mais competentes e/ou estão mais habituados a trabalhar em grupo. Faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas no sentido de promover a participação efetiva da comunidade na discussão sobre o PDE.

Observa-se também que a construção do PDE não ficou isenta do imediatismo que tem perpassado o processo de Gestão “Democrática”. O testemunho a seguir, da presidenta do Conselho de uma das escolas visitadas exemplificou essa afirmação:

"No dia em que nós fomos chamados para receber as orientações para esse Plano de Desenvolvimento, fomos chamados num dia para entregar dentro de quinze dias depois. Então colocaram todas as informações: quem é que iria elaborar, tudinho e só isso! E aqui, nós fizemos atropelado, da mesma forma como nós fomos chamados. De uma forma também atropelada, reunimos pais, alunos, professores e fizemos".

A falta de tempo é uma justificativa bastante apresentada em relação ao pouco envolvimento da maioria na construção e desenvolvimento dos mecanismos de participação (Conselho, PDE etc.). A onda de inovações que chega às escolas freqüentemente não lhe deixa espaço para sair da esfera do cotidiano, conforme expressou uma diretora:

"Há um dinamismo muito grande dentro da Educação; a gente anoitece com um processo, amanhece com outro. Você nem concluiu um já tem que iniciar outro. O dinamismo é total e a gente às vezes se perde no meio do caminho".

Diante do exposto, acredita-se que a escola, para alcançar os objetivos democráticos, precisa urgentemente dialogar sobre sua realidade, fazer ajustes na organização dos seus trabalhos para poder desenvolver de forma programada os seus projetos.

3.4. Conselhos escolares

A partir da década de 80, várias escolas públicas municipais e estaduais começaram a instalar Conselhos, como forma de garantir a participação de todos nas decisões através da representação de pais,

professores, alunos, funcionários e direção.

Nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Ceará, os Conselhos foram criados a partir de 1996, por uma exigência da Secretaria em razão de repasses financeiros para as escolas.

Foi possível localizar sujeitos esforçados e comprometidos com a proposta, o que não se poderia deixar de ressaltar. Entretanto, a maioria encontra-se distante da criação e da "vida" dos conselhos. Eles ganham existência formal, mas nem sempre conseguem efetivar-se. Deparou-se, no estudo, com experiências nas quais o Conselho, há meses, não se reunia.

Muitos condicionantes contribuem para essa problemática e exigem discussão profunda, mas aqui serão apresentados de maneira sintética.

Os Conselhos, assim como o PDE, foram implantados de forma imediata. Prescindiu-se de uma discussão ampla com a comunidade escolar e com a sociedade civil. Em alguns casos, a escolha dos representantes de cada segmento aconteceu através de convites ou indicação para uma minoria. Em outros, a escola conseguiu organizar algumas reuniões em que foram passadas noções "básicas".

Constatou-se também a ausência de um processo de capacitação que envolvesse a totalidade da escola. A capacitação para a Gestão Democrática é destinada ao Núcleo Gestor e os membros eleitos para o Conselho. Ela não se desenvolve no espaço escolar e não envolve diretamente os segmentos.

A proposta da Secretaria é que os sujeitos capacitados socializem seu apren-

dizado com os demais. Não se pode afirmar até que ponto estas capacitações oferecem subsídios para que seus participantes realizem um trabalho sistemático de socialização, capaz de envolver a comunidade escolar e local. Para o momento, alunos, pais, professores e servidores não foram capacitados para formar o Conselho, visto que a capacitação destina-se aos membros eleitos. Ademais, as escolas não têm obtido êxito na socialização dos conteúdos.

Os reflexos dessa situação se expressam através da restrita atuação e visibilidade dos Conselhos, que enfrentam sérias dificuldades para se desenvolverem. A falta de tempo para reuniões é uma das dificuldades mais relatadas, significando que a maneira como o trabalho está organizado na escola, no mais das vezes, não permite que seus trabalhadores se envolvam com *mais uma responsabilidade* (o Conselho), mormente os professores, que têm que cumprir a quantidade de horas previstas “em sala de aula”.

Há também uma certa resistência dos sujeitos em relação ao Conselho, conforme expressou uma professora: *“ainda tem muito aquela questão de que quem está gerenciando a escola é o diretor”*.

Reunir todos os membros do Conselho Escolar nem sempre é tarefa fácil. Os pais são os que menos comparecem. Os professores, na maior parte do tempo, estão na sala de aula. Assim, se os *representantes* participam de forma restrita, a articulação com *o grupo representado* torna-se inexistente, tendo ainda o agravante de que os grupos não estão organizados em suas respectivas associações.

Diante dessa realidade não há uma visibilidade do Conselho perante as escolas e a sociedade. Muitos dos que foram abordados nesta pesquisa não sabiam dar informações sobre esse colegiado. O que fazer diante desse quadro? Cabe a cada escola encontrar sua resposta. Sugere-se que se busque o diálogo com todos os sujeitos envolvidos. É preciso desafiar o impossível se se deseja a verdadeira democracia em uma cultura de tendências antidemocráticas. Também é importante desenvolver a consciência crítica em relação aos propósitos do Estado com essa gestão, constituindo-se – todos os membros da escola – em uma resistência à ideologia de mercado enraizada no sistema de ensino. Cabe também uma auto-avaliação por parte dos que exercem cargos de liderança na escola em relação à sua postura. É o caso de se questionarem: em benefício de quem se está utilizando o poder? Que escola e sociedade se quer?

4. Conclusão

As características encontradas nas experiências de gestão democrática das escolas estaduais cearenses não concorrem para que suas gestões sejam consideradas, ainda, genuinamente democráticas. Isso só ocorrerá mediante a superação de seu caráter autoritário, “de cima para baixo”. Mas como a escola poderá superar esse caráter, se para alguns que exercem cargos de liderança não interessa uma participação consciente e crítica? Para estes, ela geraria conflitos que precisam ser evitados. Trata-se de um desafio para os

que realmente acreditam na democracia. A escola precisa se unir para poder lutar por políticas mais igualitárias para a Educação e por direitos humanos em geral.

Os esforços dispensados por todos aqueles que têm buscado se envolver com a proposta, ao mesmo tempo em que despontam como *possibilitadores* da *Gestão Participativa*, tendem a se dispersar em meio à complexidade do cotidiano e da contradição inerente ao processo.

As escolas encontram-se diante de uma proposta inovadora, entretanto, não tem sentido se continuar sendo objeto dessa proposta. Os encaminhamentos necessários precisam ser realizados de forma programada e consciente. A participação não pode ocorrer de forma aleatória e desarticulada. Faz-se necessária uma ampla discussão da realidade.

Discussões momentâneas (apenas para implantar os projetos), sem continuidade e que não conseguem firmar um compromisso entre as partes, denotam superficialidade. Dificilmente propiciarão condições para a escola romper com a imediatidade, ou seja, a implantação em caráter de urgência, que não propicia condições para uma reflexão sobre a proposta.

Refletindo criticamente, a escola poderá negociar com instâncias superiores as condições e o tempo mínimo necessário para que a comunidade discuta e implante os projetos. Poderá lutar por uma gestão verdadeiramente democrática. E poderá também elaborar e apresentar propostas. Superar o imediatismo pode significar estar indo além dos interesses do capital.

Referências bibliográficas

- BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: ____ (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo : Atlas, 1996.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. Petrópolis : Vozes, 1998.
- GESTÃO DEMOCRÁTICA do Ensino Público. Brasília : CONSED/IPF, 1997.
- PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1998.
- ____. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas : Papyrus, 1996.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. *Documento para estudo-I*. Seminário de Integração do Núcleo Gestor das escolas-CREDE-21, 1, Fortaleza, jan. 1999.
- XAVIER, Antônio C. da R.; AMARAL SOBRINHO, José. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 2. ed. Brasília : FUNDESCOLA, 1999.

O espaço do tema “televisão” na escola: posições e argumentos de alunos de ensino fundamental

Claudia Maria de Lima*

Eliana Martins da Silva Rosado**

* Doutora em Psicologia (PUC-Campinas), Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: claudiamarialima@uol.com.br

** Doutora em Psicologia (Université Lumière Lyon II), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

e-mail: eliana.rosado@wanadoo.fr

Resumo

Após o uso de um programa destinado a formar telespectadores críticos entre estudantes, investigamos suas representações sociais sobre o seguinte tópico: o uso da TV em sala de aula. Dos alunos do ensino fundamental, 53 responderam a um questionário sobre o referido programa. Os principais resultados mostraram que a maioria dos sujeitos via o uso da TV em sala de aula de modo positivo (87% da amostra); 77% acreditavam que tal programa podia capacitá-los a avaliar o conteúdo das informações, imagens e eventos veiculados pela TV, de um modo mais crítico. Podemos concluir que as escolas são contextos adequados para discutir e analisar os efeitos dos meios de comunicação, em particular da TV, desenvolvendo o pensamento crítico dos estudantes.

Palavras-chave:

Representações sociais, televisão, escola.

Abstract

After a program addressed to developing critical television spectators amongst students, their social representations were investigated on the following topic – the use of TV in the classroom setting. Of those pupils in elementary school, 53 answered a questionnaire on the aforesaid program. The main results showed that the majority of the respondents (87% of the sample) viewed the use of TV in the classroom in a positive way; 77% believed that such a program might enable them to evaluate and judge the content of information images and events broadcast by TV in a more critical way. It can be concluded that schools are appropriate settings for discussing and analyzing the effects of the means of communication, particularly TV, empowering students with critical thought.

Key words:

Social representations, television, school.

Contextualização do trabalho e objetivos

O presente trabalho fez parte de pesquisa mais ampla das autoras, visando ao estudo de impacto do uso de produto vídeo¹, elaborado com o propósito de desenvolver o telespectador crítico. A pertinência deste relato específico sobre o espaço que o tema televisão tem com alunos deve-se aos elementos abaixo detalhados.

Em sua tese de doutoramento na França, versando sobre o uso de vídeo na formação (à informática), Rosado (1990) identificou que a dimensão psicossocial presente na interação vídeo-aprendiz tinha contribuição importante no tipo de relação que o estudante estabelecia com aspectos diversos da situação ensino-aprendizagem, interferindo inclusive na qualidade dos processos cognitivos mobilizados pelo aprendiz no tratamento do conteúdo apresentado sob forma de linguagem audiovisual:

1. a simples **presença da televisão em sala de aula** constituía-se em um fator importante dentro da problemática que articula tecnologias e processo de aprendizagem, visto que, como "**objeto de lazer**", seu espaço nas salas de aula deveria ser conquistado, traduzindo o que Penteadó (1990) já apontava no título e no conteúdo de seu livro, o conflito ou a cooperação entre televisão e escola;
2. a **harmonia/desarmônia** da relação estabelecida entre a **natureza da linguagem audiovisual impressa no produto** (dito de outro modo, das características do produto empregado para o

ensino, incluindo-se a "semântica" empregada, a profundidade/complexidade dos conceitos explorados no produto, o tipo de código usado, mesclando ou não elementos figurativos de maior ou menor polissemia, uso de música, ruídos e/ou silêncio, bem como sua organização dentro de uma certa "sintaxe" no texto filmico²) e o **sujeito alvo-visado** (criança, adulto ou adolescente; noviço ou expert etc.) poderiam influenciar o tipo de *contrato de recepção* estabelecido pelo aprendiz com o produto utilizado, isso mesmo se o conteúdo sobre o qual versasse o vídeo fosse, em princípio, de acordo com as necessidades, exigências e interesses dos estudantes envolvidos na situação³;

3. a percepção que o aluno teria de sua experiência na situação de ensino-aprendizagem com o vídeo, caracterizando-a ou não como aprendizagem. Trata-se aqui do **modelo implícito de aprendizagem** que o aluno mobiliza, estando dentro da situação vivida e do qual se serve para interpretar o que lhe acontece, bem como para auxiliá-lo a modular suas condutas no sentido de gerar uma adaptação à situação na qual se encontra. Vale dizer que, neste caso preciso, dentro do qual a dimensão cognitiva do aluno já se achava mobilizada e investida, foi possível a Rosado (1990) identificar o sentimento de quase todos os alunos que haviam se servido do vídeo e efetivamente (via controle experimental) tinham aprendido conteúdos com base nesse suporte, era o de **não identificar tal experiência como sendo**

de **legítima aprendizagem**. Os argumentos utilizados eram de que *"aprender não é assim"*, ou seja, exige esforço, leva tempo, supõe exercícios repetitivos intermináveis, é cansativo e eventualmente desagradável. Além disso, existe uma linguagem própria, a necessidade de uma figura que concretize o saber tal como um professor, um conhecimento sistematizado e de preferência impresso, sendo, portanto, impossível que pudessem ter aprendido algo assistindo a um vídeo durante poucos minutos⁴.

Vale frisar que esses elementos foram identificados dentro de uma situação na qual havia homogeneidade entre as exigências dos alunos (aprender informática), da situação de aprendizagem vivida (ensinar informática) e do produto usado (ensinar o uso de um programa de construção de base de dados, desconhecido pelos estudantes em questão).

O contexto do trabalho de tese se diferencia daquele da atual pesquisa que supunha o uso do produto *"Formação do Telespectador"*, já que traduziria, inicialmente, certo descompasso entre o currículo reconhecido e legitimado da escola (composto por disciplinas tais como Português, Matemática, História etc., mas que não delimita espaço pré-definido para estudos de comunicação em geral, temática dentro da qual caberia o uso do Programa, bem como o estudo de outras estratégias/meios de comunicação) e a temática proposta para discussão via produto vídeo (televisão). Evidentemente, essa não é a opinião das autoras, que concordam com Penteadó (1990) e vêem a necessidade de

a escola incorporar de maneira integrada o estudo de comunicações sociais como temática dentro de disciplinas já consolidadas, como forma de desenvolvimento da crítica e da autonomia do cidadão. Porém, parece claro que tal interpretação dos fatos – a pouca pertinência da temática **televisão** na escola – poderia ser assim compreendida pelos atores envolvidos no processo, a saber, o aluno e o professor.

Habitualmente, a figura do professor acaba mais visada nessas situações, sendo fartamente explorada em estudos e pesquisas (embora ainda longe de traduzir resultados conclusivos). Principalmente, são apontadas as limitações do docente em termos de capacitação (Franco, 1997; Resende e Fusari, 1994), para poder não só servir-se do suporte-vídeo como veículo de conteúdos específicos de suas disciplinas (Reis Jr., 1997), mas também (no caso de professores de cadeiras como Português, História, Ciências Sociais etc.), para trabalhar com o tema televisão como conteúdo programático. Já a figura do aluno fica muitas vezes em segundo plano, principalmente quanto aos estudos que visem explorar as interpretações que esses atores fazem da situação de ensino-aprendizagem na qual se acham inseridos. As autoras concordam que muito do que acontecerá na aprendizagem dependerá da ação do professor; todavia, entendem que existe uma **relação ensino-aprendizagem**, cuja dinâmica será determinada pela ação dos dois parceiros ali presentes, professor e aluno, que se relacionarão, por sua vez, com os suportes e métodos utilizados no ensino. As concepções de um e de outro,

quanto à pertinência, status, função, ganhos, limitações etc. das estratégias e meios usados para o ensino, são igualmente importantes em um referencial de análise, pois determinarão o particular dinamismo que a relação ensino-aprendizagem terá em seu cotidiano.

Os alunos, tal como indicado nas argumentações detalhadas acima, traduzem também seus modelos implícitos de aprendizagem, que determinarão não somente a relação que se estabelecerá com o conteúdo impresso em linguagem audiovisual, com a presença da televisão/vídeo nas salas de aula, mas também com a relação que estabelecerão com o professor, relação essa que poderá traduzir várias facetas, tais como confiança/desconfiança, respeito/desrespeito, cumplicidade/rejeição etc., em relação ao docente utilizador de tecnologias no ensino.

A interpretação das relações entre professor e aluno não foram objeto desta investigação. Todavia, importava, sobremaneira, além de buscar as avaliações dos alunos quanto ao produto em si⁵, **entender qual o espaço que existiria, efetivamente com esses alunos, para que a temática televisão entrasse na escola.** Mais do que usar o suporte vídeo para aprender ciências ou história, agora se falava, através da proposta do *Programa Formação do Telespectador*, de estudar Televisão como uma forma de linguagem. Mais que isso, a proposta do Programa é de ensinar o jovem telespectador a "ler" por detrás da mensagem televisiva, tornando-se, assim, crítico e autônomo diante dela. Entenderiam os alunos que essa temática

poderia ser tão ampla como a concepção de Linguagem, de comunicação do indivíduo com o meio através de trabalhos de interpretação e de reconstrução de sentido dos códigos elaborados pelos grupos sociais, visão essa subentendida, mas nem sempre evidenciada no ensino, por exemplo, de Português? Prefeririam vê-la (a temática televisão) como um elemento da história de um povo, determinando sua forma de evolução e de interação com o ambiente, incluindo-se aqui a tecnologia, seus efeitos nas decisões políticas e culturais frisadas por estudos de cunho mais sociológico? Ou será que as fortes marcas de lazer, impressas nessa temática, que além de tudo se confundem com seu próprio suporte, fariam com que a temática televisão não encontrasse no referencial dos alunos espaço para ser discutida e estudada na escola?

Evidentemente, se a última interrogação se mostrasse verdadeira, o emprego do *Programa Formação de Telespectador* exigiria inicialmente todo um trabalho de sensibilização, de "preparação" dos alunos em termos de interferência em seus modelos implícitos de aprendizagem, de modo a obter-se do produto (e do professor) o melhor de sua estrutura para a formação dos alunos. Caso contrário, o investimento de tempo, recursos financeiros, humanos e materiais não trariam a relação mais adequada que se buscaria em termos de ganhos para a aprendizagem e para a construção do cidadão.

Falar de **modelos implícitos de aprendizagem** significa fazer referência a construções mentais que o indivíduo ela-

bora através de sua interação com o ambiente, explorando, selecionando, priorizando as diversas e variadas fontes de informação (bem como seus conteúdos) que se lhes apresentam de modo a conceber “teorias” a respeito das situações e/ou objetos que o rodeiam. A modulação das condutas dentro desse ambiente se dá no sentido de ajustar as condutas de modo a assegurar a adaptação do sujeito, sendo que de tais interações os dados de novas experiências vividas com o objeto e recolhidos por ele podem alterar as “teorias” já elaboradas. Fala-se aqui do conceito de **representação social**, sistematizado por Moscovici (1978), ao afirmar que as representações sociais correspondem a duas dimensões: a) à substância simbólica que, obtida necessariamente no desenrolar de trocas sociais com outros indivíduos, constitui o material de base da elaboração dessas construções mentais; b) à prática, que ao mesmo tempo gera e é palco de aplicação e transformação dessas construções na interação do indivíduo com seu ambiente. Tal como afirmou Moscovici (1978, p. 50):

(...) as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.

Vale ressaltar que, segundo Jodelet (1984), as representações sociais se acham na interface do social e do psicológico, constituindo-se em uma forma de conheci-

mento social que revelará a maneira pela qual cada sujeito apreende a realidade que o envolve, no sentido de absorver as informações que o rodeiam incluindo-se acontecimentos, pessoas etc., conhecimentos que serão determinados pelas experiências que esse indivíduo vivenciará em sua relação com o mundo. Tais conhecimentos se constituem não somente dessas experiências, mas também de informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela comunicação social, pela educação e pelas tradições. Isso sublinha o fato de que, sob diferentes aspectos, as representações sociais traduzem uma forma de conhecimento *socialmente elaborado e compartilhado*. Uma palavra-chave se instala então: conhecimento. De qual conhecimento se está falando?

Muitas discussões acerca do conceito de representação social fazem referência à relação entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico (ou, o saber legitimado) como pólos entre as representações sociais compartilhadas por um mesmo grupo social. No caso específico da presente pesquisa, que buscava avaliar o impacto de um produto voltado para o estudo/ensino de um conhecimento específico aos alunos, ligado a “como ver televisão”, tendo por meta última fornecer aos sujeitos elementos para “proteger-se” dos efeitos nefastos da mídia televisiva, cabe pensar em que medida tais conhecimentos seriam identificados pelos alunos como tendo efetivamente espaço para serem discutidos dentro de um local onde a noção de conhecimento é marcada claramente pelo label científico (objeto deste relato).

Isso para o que se referiria à questão da temática televisão na sala de aula.

Outro ângulo possível desta mesma problemática está na análise do tipo de tratamento que os sujeitos dariam à mensagem audiovisual exposta no vídeo Formação do Telespectador. Como trabalhariam as informações ali inseridas? Forneceriam base para suas argumentações acerca das avaliações que fariam do produto usado? Em estudo sobre a prática televisiva e suas componentes, Bélisle et alii (1988) apontaram, dentro de um conjunto de dez aspectos a serem evidenciados na relação do indivíduo com a mensagem audiovisual em sua prática televisiva⁶, a chamada **relação com o saber**. Trata-se de uma relação específica à interação com essa mídia, que supõe, por parte do telespectador, **a atitude, a conduta de pesquisa/busca, de interesse, de identificação e de extração de informações e/ou conhecimentos com base em programas de televisão**. O conceito de saber sobre o qual apóia-se esta visão é mais amplo do que o de conhecimentos acumulados: os autores conceberam o saber como *“Todo conhecimento adquirido pelo indivíduo quando de sua interação com o ambiente que favoreça sua adaptação”* (p. 107, tradução das autoras). Nesse sentido, as noções de saber, mas também de *saber fazer* e de *saber ser* fazem parte desse conceito.

A concretização da relação com o saber via prática televisiva se oporia, segundo Bélisle et alii (1988), à idéia de passividade intelectual, de inibição de processos psicológicos complexos supostos por pesquisadores adeptos da problemática

dos efeitos (nefastos) da mídia sobre o telespectador⁷.

Em suas pesquisas, os autores acima constataram que a presença dessa relação com o saber acontece menos na busca concreta dos telespectadores por programas educativos ou com vocação à essa perspectiva (como documentários, por exemplo), mas mais claramente na natureza da prática televisiva por eles desenvolvida. Assim, as principais idéias recolhidas do discurso de sujeitos e que determinam a relação com o saber dentro da prática televisiva testemunharam posicionamentos como:

- a) estar informado da atualidade e das novidades nos campos científico, técnico, político, econômico, cultural, etc;
- b) consolidar ou confirmar conhecimentos adquiridos em outras fontes/situações;
- c) adquirir uma bagagem de “conhecimentos gerais” que pode ser aprofundada com o auxílio das formas tradicionais de transmissão do saber.

Nota-se um conflito entre “estar informado” e “aprender/conhecer” dentro da relação estabelecida pelos sujeitos com a mensagem audiovisual. Esse aspecto é levantado, pois a situação proposta pelas pesquisadoras, no trabalho aqui discutido, colocou os sujeitos em um contexto no qual essas diferentes dimensões foram articuladas:

- a) os sujeitos usaram um produto para aprender a lidar com algo - televisão - que na verdade não faz parte efetiva da dinâmica escolar (a não ser quando usado sob forma de vídeo e com programas “escolhidos” para seu tratamento nessa realidade, mas ainda assim com

- status* ainda pouco consolidado na relação ensino-aprendizagem). Os sujeitos chamariam esses conteúdos de conhecimento? De que natureza? Aprender a ver TV é adquirir conhecimento para esses adolescentes? As ligações entre leitura da comunicação e habilitação para a vida, cidadania (tal como sugeriu Franco, em 1997, e com a qual as autoras concordam), seriam ligações possíveis na idéia desses sujeitos? Que espaço tal temática teria na escola aos olhos desses alunos? Fala-se aqui da dimensão psicossocial - da representação social - que teriam os sujeitos a respeito da temática estudada em salas de aula.
- b) esses sujeitos entenderiam que é possível estabelecer relações com saber (tal qual definida por Bélisle et alii, em 1988) através do uso da televisão comercial? Dito de outro modo: esses indivíduos acreditariam que é possível aprender pela TV? Se sim, é possível aprender o quê? Do mesmo modo que se fala da representação social desses sujeitos, elementos dela que seriam base para a determinação desse *"espaço da televisão na escola"*.
- c) usando o referido produto, eles poderiam desenvolver uma relação com um determinado saber inserido nessas mensagens audiovisuais, saber esse que seria extraído, utilizado, por exemplo, na argumentação dos sujeitos quanto à pertinência de uso do produto? Fala-se aqui da efetiva prática de uma relação com o saber estabelecida com o produto **Formação do Telespectador**, que não poderia ser extensamente estudada nes-

ta pesquisa (não fazia parte do escopo original do trabalho), mas que poderia ser delineada via conteúdos verbais recolhidos através dos instrumentos criados para a presente fase do trabalho.

- Desse modo, os **objetivos** que orientaram a elaboração deste artigo podem ser resumidos na formulação geral: explorar, via conteúdos verbais, o espaço que a temática televisão teria no modelo implícito de aprendizagem dos alunos, através dos seguintes objetivos específicos:
- a) identificar o(s) posicionamento(s) dos alunos quanto à admissão da temática televisão dentro do conteúdo programático da escola (pró ou contra);
- b) caracterizar a fundamentação desse(s) posicionamento(s) via argumentação verbal (conteúdo) apresentada pelos sujeitos, expressando suas razões, explicações etc.

Método

Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa 53 alunos de oitavas séries de uma escola pública da periferia do município de São Paulo, com faixa etária variando entre 14 e 19 anos. Não foram controladas as variáveis sexo e nível socioeconômico, já que as autoras buscaram guardar as características do meio real em que foram coletados os dados, preservando a realidade de composição de uma sala de aula. Os sujeitos correspondiam a uma classe cujo professor (de História) havia se apresentado voluntariamente como sujeito para a implan-

tação do *Programa de Formação do Telespectador*, para o qual buscava-se efetuar um estudo de impacto, incluindo-se nele avaliações específicas quanto ao produto em si.

Instrumento

Foi especialmente elaborado para a pesquisa um questionário contendo 20 perguntas (abertas e fechadas). Delas, especificamente três principais versariam sobre o posicionamento e seu argumento quanto à entrada da temática televisão na escola. Para uma maior consolidação dos resultados apresentados adiante, referências a outras questões que faziam parte do instrumento foram usadas para a confecção do presente artigo.

Procedimento

O questionário foi aplicado junto aos alunos após o uso, pela classe, do "kit" que compunha o *Programa Formação do Telespectador*, empregando todas suas lições (sete). O professor, após ter recebido o "kit" e o utilizado com os alunos, segundo seus objetivos e planejamento, comunicava às pesquisadoras o término de sua aplicação (período de uso aproximadamente de três meses). Algumas semanas de intervalo entre o uso do Programa e a ação das pesquisadoras foram aguardadas, e a coleta de dados então se processou. Os dados foram coletados em sala de aula, em horário cedido pelo próprio professor parceiro nos trabalhos, com preenchimento do instrumento de forma individual e por escrito.

Resultados e discussão

1. Posicionamento dos alunos quanto à temática televisão na escola.

Os dados forneceram, de início, uma perspectiva bastante positiva, diversa daquela vislumbrada por Rosado (1990), em seus trabalhos com outros grupos, que viam, já na simples presença da linguagem audiovisual no ensino-aprendizagem, um obstáculo, interferindo na aquisição de conhecimentos. Na presente amostra, para **86,8% dos sujeitos, a escola deve tratar da questão televisão**, tal como ilustra a figura 1. Isso significaria que, à primeira vista, a disponibilidade e a abertura desses alunos para a inclusão da temática televisão no espaço escolar eram concretas, o que, de certo modo, asseguraria a condição de se trabalhar esses conteúdos de modo focalizado ou dentro de outras disciplinas. Tal posicionamento dos alunos levou às tão faladas questões ligadas ao professor, que passaria então com mais propriedade a ser alvo de atenções, no sentido de aprimorar-se a capacitação desses profissionais para o referido trabalho, já que a pré-disposição dos alunos à temática abriria a possibilidade para o desenvolvimento de ações, focalizando o estudo das situações de comunicação social como conteúdo curricular importante na formação do cidadão.

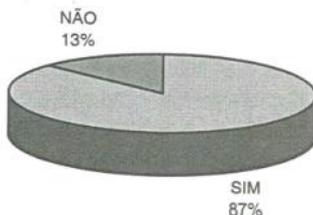
Há, no entanto, 13,2% dos alunos que acreditavam que televisão não é tema para se tratar nesse contexto. Isto sugere que, para essa porcentagem de sujeitos, a escola é o "lugar tradicional" de ensino de

disciplinas e, pelo menos à primeira vista, a temática televisão não seria por eles encarada como uma disciplina “como outra qualquer”. Todavia, para a grande maioria, isso pareceu não acontecer, havendo uma pré-disposição dos alunos em incluírem, em seu modelo implícito de aprendizagem, uma disciplina e/ou conteúdo que “fugiria” aos padrões convencionais.

É bem verdade que tal posicionamento marcadamente positivo se destacou após uma experiência desta classe com o produto *Formação do Telespectador*, que muito provavelmente deve ter sido apresentada e conduzida de modo adequado pelo professor parceiro na pesquisa, o que certamente poderia em parte explicar a frequência tão alta de alunos mostrando-se abertos à introdução da temática nos conteúdos escolares. A análise dos argumentos que sustentam tais posicionamentos poderá dar maiores informações sobre esta ressalva na qualidade dos dados (adiante).

Figura 1: Posicionamento dos sujeitos quanto à temática Televisão na escola. N=53.

A escola deve tratar tema Televisão?



Interessante ressaltar que, embora para somente parte dos alunos, o tão falado descompasso entre a escola e a vida concretiza-se, o que acaba trazendo problemas profundos de transferência dos conhecimentos acadêmicos para a vida cotidiana. Um dos suportes desse descompasso poderia corresponder à apresentação que parte dos alunos têm “do que é conhecimento e do que não é”. Televisão, em princípio, não é conhecimento, o que seria uma verdade para 13% da amostra. E, não é conhecimento de qualquer natureza dentre as possíveis, ou seja, do **saber**, do **saber ser** e do **saber-fazer**. Vale dizer que a perspectiva salientada nesta pesquisa não visava exclusivamente ressaltar questões ligadas à apropriação/acumulação de conteúdos (saber), embora essa seja uma tônica a ser melhor estudada, já que se entende que, para certas faixas da estrutura social, o contato com a mídia comercial não oferece facilmente (por exemplo, devido à reduzida frequência de programas bons de natureza educativa, documentários etc.) uma situação de educação no seu sentido mais estrito, permitindo aos telespectadores menos cultos entrar em contato com informações que lhes facilitariam uma melhor compreensão e intervenção em sua vida cotidiana, potencialmente lhes permitindo informar-se sobre os acontecimentos de seu país e do estrangeiro, melhor situar sua posição em um mundo contraditório, no qual a evolução tecnológica, progressos em áreas diversas de natureza técnica e mesmo social continuam a conviver com a manutenção de situações retrógradas ligadas a

padrões de comportamento, valores, formas de relação social etc. Fala-se, pois, do **saber ser** e do **saber-fazer**.

Acrescente-se que a questão por trás da perspectiva do **saber**, que comumente é chamada de "democratização do conhecimento", não parece ser a única via de análise possível quanto à **relação do saber que se estabeleceria entre telespectador e programas de televisão do grande público**. Mesmo nas classes mais favorecidas em termos de educação e cultura, o contato com informações de naturezas diversas, transmitidas pela mídia televisiva, pode favorecer uma atualização, renovação, reflexão de conhecimentos já disponíveis por esses telespectadores. Mesmo que o **contrato de recepção** (Béllisle et alii, 1988; Rosado, 1990; Souza, 1995) estabelecido entre telespectador e programa consumido se concretize no sentido de questionar tais informações vindas via televisão, o processo de ativação de condutas que levem à crítica do material divulgado, o retorno eventual às fontes mais "legítimas" que levaria à confirmação e aprofundamento de conhecimentos pelos telespectadores, parecem formas de relação do saber decorrentes do contato com a mídia, que podem se instaurar através do uso da televisão pelos telespectadores.

Além disso, a referência a certas temáticas específicas de domínio pouco assegurado e/ou inusitado mesmo entre indivíduos mais informados constituem-se em outras formas de estabelecimento de relações de saber entre sujeito e conhecimento intermediadas pelo consumo da

televisão. Importa salientar que mais do que uma fonte de extração de conhecimentos, pode-se entender a televisão como sendo do grande público, como um **veículo** que permite ao telespectador vivenciar uma **experiência de natureza psicológica através da prática televisiva**, que funciona como palco para o estabelecimento de determinados e variados tipos de **relação com o saber**, incluindo-se desde o conhecer a si mesmo até o melhor compreender o mundo que o rodeia.

Cabe então questionar até onde deve ir a formação provida pela escola, de maneira a contribuir para a construção do cidadão? Como trazer para dentro de seu currículo, claramente delimitando seu espaço, um universo no qual a leitura de códigos, a compreensão das diversas interpretações possíveis de uma mensagem construída com os mesmos códigos, a possibilidade de "manipulação" da informação como decorrência da especificidade do audiovisual (que efetua necessariamente um "recorte" da realidade, evidenciando, por vezes, "fundo ao invés de figura") e criando a consciência no telespectador que cabe a ele a articulação desses dados de maneira autônoma e crítica? Até onde a escola e a sociedade estão trabalhando no sentido de perceber quais relações devem existir entre conhecimentos a serem adquiridos e sua utilização em uma efetiva participação/transformação social?

Visto que a maioria dos alunos investigada identificou um espaço de reflexão sobre a questão da comunicação na escola, vale interrogar-se quanto às for-

mas, lugares e momentos para a realização do tratamento do tema televisão na formação do telespectador crítico (figura 2), isso na opinião dos sujeitos investigados. Do total de alunos, 60,4% da amostra acreditam que a utilização de programas semelhantes ao *"Programa de Formação do Telespectador"*, em aulas de Comunicação e Expressão, seria um contexto adequado para o assunto ser abordado. Já 30,2% pensam que a escola poderia tratar do assunto com esses mesmos programas, na condição que isso acontecesse "fora de aulas normais", em horários diferentes das disciplinas convencionais. Os 9,4% restantes não sabem como a escola poderia tratar do tema. A superioridade da resposta que obteve maior frequência é real ($\chi^2=20,87$; $gI=2$; $p<0,001$) e oferece segurança em se afirmar que entre os alunos da presente pesquisa há o espaço para se discutir televisão e o produto usado parece ter se mostrado suficientemente interessante (além, provavelmente, do modo de uso empregado pelo professor), para que os alunos se interessassem pela temática.

É bem verdade que a estrutura do Programa de Formação do Telespectador, sua organização em "lições", a presença de material impresso (brochuras) compondo o "kit", bem como a própria construção da mensagem, articulando partes claramente definidas como exposição de idéias, exemplos ilustrativos dos conceitos expostos, perguntas com delimitação clara de espaço e tempo para reflexão e respostas, tornou o Programa um produto que poderia ser caracterizado como educativo,

o que permitiria mais facilmente sua aceitação (por parte de alunos e de professores) no ambiente escolar. O interessante a ser ressaltado é que, inscrito na mensagem, nas "entrelinhas" da linguagem audiovisual, no tipo de registro, assim constituído e em um certo direcionamento da ação do professor, estão alguns dos indicadores que fariam com que o uso do Programa acontecesse obedecendo a certos padrões de conduta. Tais padrões podem ser reconhecidos pelos atores envolvidos, legitimando, inclusive, essa atividade no seio da instituição escolar, já que revelaria o respeito e a harmonia entre valores e esquemas de funcionamento do contexto escolar e a temática televisão apresentada em linguagem audiovisual. É, pois, o que Jacquinet (1977) chamaria de texto filmico, que se aproximaria das características de um programa educativo.

Uma interrogação fica: não fosse nesse formato passível de ser reconhecido e incorporado dentro das exigências e padrões de ação da escola, a disposição dos alunos para lidar com a temática televisão em contexto de aprendizagem seria tão claramente positiva por parte deles? Se o professor tivesse, por iniciativa própria, gravado extratos de programas de televisão, publicidade e outros produtos da TV comercial e os trouxesse para trabalhar em salas de aula, ou mesmo se tivesse recorrido ao empréstimo de filme de ficção, cujo conteúdo pudesse gerar reflexão sobre a temática abordada no PFT, essa pré-disposição dos alunos seria igualmente tão marcada positivamente?

Figura 2: Escolha dos alunos quanto à definição do espaço para o estudo da temática Televisão na escola. N=53.



Salienta-se que, comparando os dados das figuras 1 e 2, é possível observar que houve certo decréscimo de percentuais: se para 80% da amostra a temática **televisão** deve ser tratada na escola, desse mesmo percentual ao menos 20% define uma situação um tanto marginal para esse ponto, já que, do total da amostra, somente 60% escolheram o corpo de uma disciplina para tanto. Quase 40% da amostra, ou encontram um espaço "marginal" para a temática na escola ou não sabem bem o que fazer dele. É, portanto, possível identificar certa incoerência no posicionamento da amostra, cujo aprofundamento em termos de direções exigiria complementação de dados ou pesquisas ulteriores, o que sugere o fortalecimento da hipótese de que tal posicionamento positivo poderia ser devido a esta particular experiência vivida pelos alunos

e menos por uma decisão mais fundamentada quanto à pertinência da inclusão do tema TV na escola.

Um elemento que parece elucidar em parte essa aparente contradição inicial está no posicionamento dos adolescentes quanto ao uso do vídeo (da linguagem audiovisual) em aulas. Quando inquirida sobre esse aspecto, 64,2% da amostra afirmaram acreditar que o uso do vídeo é *"interessante e aprende-se bastante"* (tabela 1). Verificou-se ainda que esta categoria predominou dentre as possíveis alternativas de respostas ($\chi^2=48,51$; $gl=3$; $p < 0,001$), o que confere ao suporte certo grau de aceitação inicial por parte dos alunos, pelo menos para mais da metade da classe.

Todavia, 24,5% estimam que o vídeo na formação é *"interessante, mas aprende-se pouco"*. Tal posição pode, provavelmente, ser atribuída ao tipo de metodologia

usada efetivamente em salas de aula. Se o professor passa vídeos e não os trabalha de modo explícito, deixando-os ou como ilustração de conhecimentos já apresentados, ou ainda não estabelece uma relação clara entre o conteúdo do vídeo e o assunto tratado na disciplina, o aporte que a mensagem audiovisual traria para o processo de aprendizagem ficaria comprometido. Vale dizer que esta opção escolhida por 24,5% da amostra revela o modelo implícito de aprendizagem que tem a ver com acumulação/transmissão de conhecimentos. Aprende-se pouco, provavelmente, porque a memória reterá pouco (quantidade) em termos de informação. Além disso, seja qual for das duas possibilidades de atuação empregadas pelo professor, nos casos caracterizados acima, vale frisar que a ênfase do trabalho está no conteúdo em si, na transmissão/acumulação de conhecimentos, o que, se por um lado pode ser importante na formação de um futuro profissional, por outro está longe de incluir o que de mais específico poderia ser tirado do uso da linguagem audiovisual no ensino-aprendizagem. Fala-se aqui do que já foi acima sugerido, ou seja, da perspectiva metodológica que visaria permitir ao aluno-telespectador o trabalho de explorar os diferentes eixos do processo de reconstrução de sentido, a partir do seu próprio contato com a mensagem audiovisual.

Há ainda aqueles alunos que parecem não se sentir à vontade com o uso do vídeo para aprendizagem: 7,5% acham que o emprego de tal recurso é *'desinteressante,*

mas aprende-se bastante', enquanto que 3,8% estimam que *'tanto faz se usa ou não'*. Assim, 35,8% da amostra não se revelaram extremamente adeptos do uso dessa tecnologia em contexto escolar.

Tabela 1. Opinião dos jovens quanto ao uso do vídeo em sala de aula

Respostas	F	%
Interessante e aprende-se bastante	34	64,2
Interessante, mas se aprende-pouco	13	24,5
Desinteressante, mas se aprende bastante	4	7,5
Tanto faz se usa ou não	2	3,8
Total	53	100

Pode-se arriscar o pressuposto de que parece existir mais harmonia entre esta distribuição dos sujeitos e aquela em que determinam o "lugar" da temática televisã na escola do que qualquer uma destas duas comparadas com os 80% da amostra que afirmam que a escola deveria tratar o tema TV. Efetivamente, existe correlação entre a escolha de subgrupo de sujeitos entre a disposição em se tratar o tema televisão na escola, seu tratamento integrado ao corpo de disciplinas (Comunicação e Expressão), e o posicionamento desses mesmos sujeitos quanto às contribuições do vídeo no processo ensino-aprendizagem (interessante e aprende-se bastante). Todavia, a particular distribuição dos dados não permitiu o cálculo de um índice de correlação. Apesar disso, a natureza das argumentações apresentadas pelos alunos, e que sustentaria a po-

sicionamento favorável, permite que se levante a hipótese de que embora tenha havido uma manifestação bastante positiva quanto à inclusão da temática televisão na escola, provavelmente ela seria devido à experiência recente desses alunos com o *produto Formação do Telespectador*. Haveria, de fato, uma força maior das experiências e representações anteriores dos sujeitos diante da contribuição da linguagem audiovisual no ensino (espaço do vídeo como recurso de aprendizagem) na hora dos sujeitos decidirem concretamente onde e quando tratariam do tema TV na escola. É bem verdade que, apesar de tudo, esse posicionamento é bastante positivo, pois mais da metade dos sujeitos parecem apostar nas vantagens desse uso para a aprendizagem.

Todavia, busca-se aqui evidenciar o fato de que uma experiência ainda mais positiva poderia gerar uma falsa tendência de que, para praticamente a maioria dos sujeitos, a linguagem audiovisual no ensino e a temática televisão na escola possam ser, por assim dizer, “a mesma coisa”. Todo cuidado com a precisão dos conceitos parece importante, já que se joga com a oportunidade de otimizar o recurso a um suporte que vem já carregado de pré-conceitos diversos que se misturam e se amalgamam.

2. Argumentação dos alunos que sustentam seu posicionamento diante do espaço da temática TV na escola.

A figura 3 ilustra as categorias globais de argumentações apresentadas para justificar o **posicionamento favorável**, correspondente às respostas de 87% da amostra. Foi aqui privilegiado esse aspecto, uma vez que o posicionamento desfavorável foi emitido por 13% da amostra, e não apresentou material suficiente para uma avaliação mais detalhada quanto ao tratamento do tema televisão pela escola. Os dados qualitativos (elementos referentes às questões abertas) foram sempre submetidos ao tratamento via análise de conteúdo, que buscando a criação de categorias iniciais e sua posterior organização/definição de “blocos conceituais” denominados categorias globais, permite a visualização dos conceitos centrais que orientam as representações dos sujeitos acerca de determinado objeto.

Figura 3: Categorias globais que argumentam o posicionamento dos sujeitos frente à inclusão da temática TV na escola.

Ganhos com a inclusão da temática Televisão na escola

Melhorias na
relação
indivíduo e TV
31%



Ferramentas
para lidar com
a TV
69%

As razões desse posicionamento foram classificadas e encontraram-se categorias que enfocam aspectos distintos da relação telespectador-televisão. A maior parte dos argumentos (69,1%) referiu-se à relação televisão-escola, indicando o papel desta como formadora e não só como provedora de conhecimentos disciplinares, fornecendo também conhecimentos para a vida. Os argumentos desta categoria indicam que, na concepção dos sujeitos, cabe à escola propiciar **ferramentas** que auxiliem o aluno a diferenciar ficção de realidade, ajudar o indivíduo a compreender melhor o mundo de hoje e a se *"proteger"* diante da TV: saber diferenciar *"o bom do ruim"*, aprender a discutir sobre a televisão, *"aprender a ver televisão"*, ou seja, exercer seu poder de crítica a ser usada desde o processo de escolha do programa a ser assistido até elaborar um posicionamento que impeça o telespectador de ser "manipulado" pela mídia.

Ressalta-se que a tônica desses argumentos é coincidente com o conteúdo veiculado no *PFT*, sendo mesmo alguns deles expressamente apresentados agora na forma de argumentos, seja no produto seja nas respostas dos sujeitos. Assim sendo, pode-se sugerir que a predisposição para a inclusão da temática TV na escola, no caso desta amostra, parece traduzir o tipo de relação estabelecida entre os alunos e o produto específico ali aplicado, o *PFT*. Os argumentos mais presentes não indicam um ângulo dos sujeitos diferente daquele proposto pelo *PFT*. Força persuasiva da linguagem audiovisual? Memorização de informações sem a interferência

de uma crítica pessoal por parte desses sujeitos? Coerência entre discurso social vigente sobre efeitos nefastos da mídia televisiva e conteúdo tratado no *PFT*, revelando de certo modo que as representações dos alunos já estariam na direção do discurso dos efeitos da mídia, concepções que teriam sido melhor sistematizadas com o auxílio do *PFT*?

Como a orientação inicial da presente pesquisa não tinha por meta estudar o processo de evolução de representações e tampouco as contribuições do uso do *PFT* na constituição do discurso dos sujeitos (ambos eixos exigiriam medidas anteriores à intervenção experimental) não é possível se pronunciar sobre essa questão, o que exigirá estudos posteriores. Todavia, em eventual continuidade da pesquisa, poder-se-ia levantar como hipótese de trabalho a terceira formulação feita acima, ou seja, supor que havia coerência entre representações anteriores dos sujeitos sobre TV e seus efeitos e os conteúdos expressos no *PFT*.

Continuando a análise das razões que sustentaram o posicionamento dos sujeitos, tem-se que, em outros 30,9% dos argumentos recolhidos, o enfoque maior está no ganho de aprendizagem oriundo das aulas em que o tema televisão fora tratado. Tais resultados de aprendizagem que cobrem desde conteúdos acadêmicos (informações de atualidades políticas e sociais contidas no *PFT*) até valores morais (igualmente expressos no *PFT*) propiciaram, na visão dos sujeitos, uma **melhoria na relação indivíduo/TV**.⁸

Ressalta-se igualmente que a avaliação que os adolescentes efetuaram da contribuição deste conteúdo (*Programa Formação do Telespectador*) é bastante positiva, embora não haja, por parte deles, certeza de que esse produto possa gerar mudanças no comportamento dos adolescentes diante da televisão. Vê-se, por exemplo, na tabela 2, que a crença dos alunos quanto às contribuições para o desenvolvimento do espírito crítico, assegurada pelo uso do Programa, não o determina como fator exclusivo nesse desenvolvimento: 77% da amostra acreditam que o programa “*pode ajudar*” a fazer evoluir o espírito crítico, deixando a dúvida no ar, embora assumindo uma posição bem mais otimista do que a teriam adotado se seguissem junto aos 7,5% da amostra que sustentam ser “*provável, mas não seguro*” que isso aconteça. Somente 11% da amostra confiam plenamente no potencial do Programa para auxiliar o desenvolvimento do espírito crítico dos adolescentes enquanto apenas 3,5% da amostra não vêem no produto nenhum sentido gerado pelo *PFT*.

Tabela 2: Quanto à contribuição do programa para o desenvolvimento do espírito crítico dos jovens frente à TV

Posicionamento	F	%
Sem dúvida	6	11
Pode ajudar	41	77
Provável, mas não seguro	4	7,5
Difícilmente ajudará	2	3,5
Total	53	100

Conclusões

A avaliação aqui feita visou ressaltar que parece haver, na opinião dos alunos investigados, certo espaço para a inclusão/discussão da temática televisão no universo escolar. Além disso, esse espaço seria concebido incluindo já certa idéia dos ganhos que poderiam ter nesse aprendizado. A conquista (se é possível se exprimir assim) desse espaço pareceu bastante determinada pelas características provavelmente positivas da experiência com o produto *PFT* que a amostra em questão teria vivenciado, dados os conteúdos recolhidos reveladores do que sustentaria esses posicionamentos.

Isso abre uma perspectiva de ação bastante interessante, permitindo a articulação da linguagem audiovisual ao contexto escolar. Se produtos como o *PFT*, pela especificidade de sua estrutura (o que o qualificaria como educativo), podem contribuir para que a questão da televisão, da mídia em geral e dos processos de comunicação humana (mediatizada ou não) entrem para a escola como temáticas a serem trabalhadas na formação do cidadão, essa parece ser uma forma de intervenção bastante promissora. Não tanto pelo fato de se apostar que o simples uso de produtos possa trazer o aprendizado, o que seria paradoxal, já que isso significaria admitir um modelo de aprendizagem baseado na transmissão de conhecimentos e dos efeitos da mídia, o que não concretiza o referencial teórico seguido pelas autoras. Todavia, poder discutir sobre tais temáticas usando-se adequa-

da e habilmente produtos que sejam catalisadores para um trabalho de reflexão de análise e de pesquisa por parte dos alunos, parece um ponto de partida a ser rapidamente explorado, visto que mais da metade da amostra investigada não ofereceu obstáculos quanto a essa perspectiva de intervenção.

É conveniente lembrar que uma amostra tão reduzida não poderia determinar formas de ação mais amplas, sendo necessário a continuidade dos trabalhos de investigação. Seja como for, a caracterização desse posicionamento favorável dos alunos pareceu oferecer espaço para algumas novas interrogações: haveria uma abertura de portas da escola feita à mídia, efetuada claramente pelos alunos, em linha contrária ao espaço mais reticente que se tem evidenciado, oferecido pelo professor, a esse suporte e temática dentro de seus domínios? Seria esse espaço identificado correspondente à representação dos alunos, representação essa atualizada e, portanto, positiva frente a essa mídia? Ou seria esse momento exclusivamente reflexo de uma experiência pontual e positiva, vivida com um determinado professor que teria apresentado e usado um produto com maestria, a ponto de revelar aos alunos uma possibilidade de sua inclusão no universo escolar? Dito de outro modo: esta seria a representação dos alunos ou de um elemento dessa representação, que reflète a intervenção que tenderia a se desvanecer com o tempo?

Nessa perspectiva, o recurso ao conceito de representação social revelou-se de grande utilidade para a análise, principal-

mente porque permitirá a retomada de aspectos identificados nos dados, buscando-se indicadores que permitam a implantação de ações nesse sentido, de modo operacional, voltado para a especificidade das "leituras" que cada ator envolvido faz da situação.

É bem verdade que existe um discurso bastante "teórico" oferecido pelos alunos às questões apresentadas. Um ponto fundamental seria assegurar-se a continuidade de pesquisas que pudessem avaliar dois principais eixos de investigação:

- a) quanto à possibilidade de transferência desses conhecimentos para as situações do dia-a-dia dos sujeitos, diante do uso da televisão em contexto de lazer. O Programa, bem como a qualidade do uso empregado pelo professor, teria contribuído para o estabelecimento de um outro posicionamento desse telespectador diante das mensagens da telinha?
- b) quanto à perspectiva de ampliação e transferência desses conhecimentos obtidos com o *PFT*, dentro da relação do aluno com a escola, na "leitura" de outras disciplinas, na percepção da parcialidade de certos "recortes" que se faz da realidade expressos em livros didáticos, por exemplo. Vale lembrar que a escrita é também uma forma de mídia e se o discurso dominante atualmente prega a força de persuasão da imagem, parece que ninguém questiona a força da palavra, especialmente da escrita. Muito da legitimidade do saber está ancorada no livro, na palavra escrita, que efetua, por sua vez, certa fragmentação, certa organização própria do pensamen-

to, do saber, do conhecimento para poder ser registrado.

Há ainda o fato de que esse espaço para a temática televisão na escola, indicado por grande parte dos alunos, exigiria um melhor empenho e capacitação por parte dos professores, para que se pudessem ampliar os ganhos na formação, no sentido de propiciar aos aprendizes melhor domínio de linguagens, incluída aqui a comunicação por audiovisual.

Nessa ótica, a compreensão que se tem dessa relação é de **que mais do que um veículo que transmite** informações e conhecimentos, o importante no consumo da televisão pelo telespectador estaria no **tipo de experiência psicológica que a prática televisiva favoreceria**, e que seria palco, entre outros aspectos, do estabelecimento dessas diferentes **formas de relação com o saber, o saber ser e o saber fazer**. Trabalhar, pois, dentro da educação, não só o conteúdo, as relações ideológicas subjacentes às mensagens audiovisuais, mas também o processo de construção das mensagens audiovisuais, questionar e criticar a natureza das informações divulgadas, a forma e propriedade com que são organizadas, os limites que apresentam, as possíveis formas de interpretação dessas mesmas mensagens, para citar somente algumas das óticas possíveis, trariam caminhos de estimulação mais promissores em termos de educação.

Notas:

¹ Entende-se que o Programa Formação do Telespectador, usado naquela pesquisa e elaborado por Maria Luiza Belloni (UFSC), foi concebido nos moldes teóricos conhecidos como leitura crítica da comunicação; nota-se no produto elementos que indicam ele ter sido inspirado em movimentos franceses, acontecidos na França, nos anos 70, que buscavam a formação do telespectador **ativo**.

² Conceito elaborado por Jacquinot (1977) e descrito em seu livro *Image et Pédagogie*, PUF, Paris.

³ Como no caso dos sujeitos e produtos envolvidos na tese de doutoramento de Rosado (1990), tratava-se de estudantes de nível técnico de informática, que usavam em situação experimental vídeo sobre utilização de base de dados por eles desconhecida, portanto, completamente em acordo com as necessidades daqueles sujeitos.

⁴ No caso específico da informática, isso fica ainda mais complexo, já que, para grande parte dos indivíduos da área, aprender só ocorre via manipulação da máquina, do microcomputador. Esta concepção pareceu questionável, devendo fazer objeto de mais pesquisas, segundo Rosado (1990), pois em parte não sistematizada de sua coleta de dados, a autora pôde constatar que o tipo de "aprendizagem" que acontecia via manipulação da máquina estava mais caracterizado por um esquema de ensaio-e-erro, por vezes ligado a um objetivo a ser atingido que poderia se caracterizar como um aspecto perceptivo, não necessariamente fundamental no processo. Uma vez atingido o objetivo definido pelo aprendiz (e que poderia não corresponder à meta efetiva imposta na situação), o sujeito considerava ter o "domínio" dos procedimentos utilizados que teriam permitido que se configurasse a obtenção do objetivo. Todavia, expressões como "para começar a base de dados você tem que *fazer aparecer* uma tela que é uma tabela", ilustram o pressuposto de que, para esses utilizadores, os procedimentos efetuados para fazer aparecer a tabela podem não estar sendo compreendidos de modo integrado, envolvendo os princípios de funcionamento da máquina e/ou do programa utilizado. Tomando elementos teóricos de trabalhos de Hoc (1987) como referencial de análi-

se, a autora entendia que tais conhecimentos assim adquiridos eram de natureza "funcional" e não "processual", ou seja, o aprendiz não tem domínio de seu objeto de conhecimento, somente de como fazê-lo funcionar em determinadas situações. Isso significa que diante de uma situação nova ou problema para o qual o sujeito deveria poder usar os conhecimentos para lidar com a situação, muito provavelmente teria dificuldades e seria obrigado a repartir na busca de novas estratégias de ensaio-erro, acumulando, novamente, "regras de uso, de funcionamento", elementos que caracterizam o conhecimento funcional.

⁵ Cf. resumos de comunicações feitas em Intercom 1995 e 1996, das mesmas autoras.

⁶ As componentes da experiência televisiva apontada pelos autores são: as atividades paralelas do telespectador, a escolha do que será assistido, o status da experiência televisiva, a linguagem audiovisual, relação com o real, relação com os outros, relação com a imagem, relação com a fic-

ção, relação com o espetáculo e, finalmente, relação com o saber.

⁷ É por meio dessa visão que se entende como a TV é capaz de determinar ações, condutas, de estimular violência, comportamentos inadequados socialmente etc, por conta da emissão de modelos de comportamentos que serão oferecidos nas mensagens audiovisuais e seguidos de maneira inquestionável pelos telespectadores, devido à força de sedução e de manipulação da mídia televisiva.

⁸ A dimensão do ganho acadêmico apontada pelos sujeitos pode parecer paradoxal a primeira vista, já que se trata de um Programa cujo objetivo encontra-se fora dos limites dos conteúdos da escola. No entanto, o fato de os sujeitos apresentarem esse tipo de argumentação, mesmo que em frequência reduzida, pode ser reflexo não só da característica do *PFT* como educativo, como também do tipo de emprego que o professor fez em sala de aula, que pode ter ressaltado aspectos de cunho acadêmico, que não foram controlados pelas pesquisadoras.

Referências bibliográficas

BÉLISLE, C.; BUTHEAU, R.; JOURDAN, R.; ROSADO, E. M. S. *Communication médiatisée: étude de la pratique télévisuelle*. Relatório de pesquisa. IRPEACS-CNRS. Lyon-Ecully, 1988.

FRANCO, M. Linguagens audiovisuais e cidadania. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo : ECA/USP e Moderna, (9), maio/ago. 1997.

ROSADO, E. M. S. *Communication médiatisée et processus d'évolution des représentations. Étude de cas: la représentation de l'informatique*. Lyon-França, 1990. Tese (Doutorado) – Université Lumière Lyon II.

ROSADO, E. M. S.; LIMA, C. M. Uso de produto vídeo em escolas de 1º grau: estudo de impacto. XVII INTERCOM. *Resumo*.. Piracicaba-SP, 1994.

_____. Programa de formação do telespectador: avaliação e representações de estudantes de 1º grau. XXV Reunião Anual de Psicologia (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumo*.. Ribeirão Preto, 1995.

JACQUINOT, G. *Image et Pédagogie*. Paris : PUF, 1977.

HOC, J. M. *Psychologie Cognitive de la Planification*. Grenoble : PUG, 1987.

MOSCOMICI, S. (org.). *Psychologie Sociale*. Paris : PUF, 1995.

_____. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

REIS Jr, A. Filmes nas aulas de História. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo : ECA/USP e Moderna, (9), maio/ago. 1997.

REZENDE e FUSARI, M. F. Televisão e vídeo na formação de professores e crianças. In: *INTERCOM Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo : ECA/USP, vol. XVII, jan./jun. 1990.

SOUZA, M. W. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUZA, M. W. (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo : ECA/USP e Brasiliense, 1995.

Horkheimer e a educação contra a barbárie

Divino José da Silva

Professor do Departamento de Educação da FCT/UNESP
de Presidente Prudente.
E-mail: divino@stetnet.com.br

Resumo

O artigo visa abordar a crítica que Horkheimer tece à racionalidade instrumental e ao pragmatismo da cultura na atualidade, os quais submeteram os processos formativos aos interesses imediatos do mercado, impossibilitando aos indivíduos realizarem profundas experiências culturais. Diante disso, buscou-se pensar, a partir da filosofia de Horkheimer, uma educação que possibilitasse aos indivíduos o acesso à "experiência" dos valores morais.

Palavras-chave

Crise ética; teoria crítica e educação; preconceitos e "pobreza de experiência"; Horkheimer.

Abstract

The paper in hand aims to broach the critique made by Horkheimer as to the instrumental rationality and current cultural pragmatism which have submitted the formative process to the immediate interest of the market, making it impossible for individuals to have profound cultural experiences. In the face of this, starting from Horkheimer's philosophy, a form of education was sought that makes it possible for individuals to have access to the "experience" of moral values.

Key words

Critical theory and education; prejudices and "impoverished experience"; Horkheimer.

1. Identificando a crise ética

Horkheimer, assim como a maioria dos grandes pensadores do século XX, tais como Sartre, Lukács, Gramsci e seus colegas Adorno, Benjamin e Marcuse, tem sua obra marcada pelos acontecimentos das duas grandes guerras mundiais, pelo nazifascismo e pela expectativa de que o socialismo poderia mesmo tornar-se de fato uma realidade que daria uma nova face para as relações sociais, tornando-as menos desumanas.

Se em um primeiro momento Horkheimer (1990) militou a favor da revolução, e acreditou, como ele mesmo disse, na “revolta proletária”, a crença nesta possibilidade foi arrefecida a partir dos anos de 1940, diante do absurdo que foi o nazismo, os aspectos totalitários do stalinismo e o avanço do capitalismo. Estes acontecimentos vão produzir aquilo que Horkheimer e Adorno denominaram de “sociedade administrada”. Nesse contexto, as forças de resistência que tinham no proletariado seu grande aliado se viram minadas e os indivíduos, cada vez mais, foram submetidos aos interesses do mercado. A dominação se deu de forma anônima, no âmbito da subjetividade, da consciência, portanto, não se baseou mais na força e na violência física. Conforme afirmou Marcuse (1967, p. 18):

(...) o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes racionalmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, en-

tre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social”.

Na seqüência, disse ainda Marcuse (1967, p. 19): *“No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas”.*

Foi a partir deste diagnóstico, o qual se encontra detalhadamente descrito no livro *Dialética do Esclarecimento* de autoria de Adorno e Horkheimer e também no *Eclipse da Razão* de Horkheimer, que buscou-se analisar, neste artigo, o alcance da crítica horkheimeriana à racionalidade instrumental e ao cientificismo, os quais teriam submetido o sentido ético dos processos formativos e educacionais aos interesses imediatos do mercado. Daí decorreria a crise desses processos formativos que, submetidos à dinâmica da melhor performance produtiva, impossibilitaram os indivíduos realizarem experiências formativas. Assim, os processos educacionais e formativos se viram dissolvidos nas exigências imediatas da apropriação de instrumentos e técnicas recomendadas para uma maior eficiência e produtividade, obliterando, portanto, a interação com a cultura organizada ao longo da tradição, indispensável ao processo da autoformação.

A crítica frankfurtiana ao caráter instrumental da razão e aos desatinos por ela produzidos na sociedade atual conduziu à identificação de um dilema ético tratado de várias formas na atualidade. De maneira geral, isso significou reconhecer que os valores morais, construídos ao longo da tradição, já não tinham mais força

para determinar as ações dos indivíduos. Ou o que foi mais dramático, estava-se situado no bojo de uma crise ética, pois, além da impossibilidade dos valores éticos determinarem as vidas, não se conseguia propor novos ideais que de alguma forma se articulasse à tradição. Mesmo que estes ideais fossem ditos e reditos e postos como fins, Horkheimer (1976a, p. 31) entendia que *"não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva"*.

Diante disso, garantir os mínimos direitos individuais tornou-se uma tarefa quase impossível, pois a luta pela autopreservação (os interesses privados) foi posta acima dos interesses gerais. Estar-se-ia vivendo uma espécie de reedição do lema hobesiano do "homem lobo do homem", que ganhou atualmente ares espetaculares: a vida, a dor e o sofrimento do outro são banalizados e consumidos como produtos em uma grande feira. Os ideais de liberdade e felicidade, enquanto direitos de todos, são desprezados e os princípios éticos são desmobilizados e tratados no máximo como ideais piedosos, como conselhos edificantes. O que prevalece diante dos valores tradicionais é a "ideologia do bem-estar", filha legítima da indústria cultural, que administra os mais íntimos desejos dos indivíduos.

Sob este aspecto, pôde-se identificar a crise ética na atualidade, que, regida pela lógica da indústria cultural, desobriga os indivíduos de fazerem escolhas e de se responsabilizarem por seus atos, portanto, de se tornarem sujeitos morais. Situações que, em outras épocas colocariam o ho-

mem diante de problemas éticos são resolvidas e justificadas, hoje, em nome do sucesso, critério último para se definir o que é ético. O ético é definido aqui a partir daquilo que a maioria concebe como bom e desejável. Em uma espécie de reedição ampliada do programa "Você Decide".

Neste contexto, as questões éticas são tratadas de forma banalizada e a vida das pessoas leiloada.

"O espaço publicitário considera irrelevante as tradicionais divisões entre fatos e valores, público e privado. O virtuoso e o vicioso; o banal e o extraordinário; o sublime e o monstruoso; o simulacro e a realidade; o caricato e o autêntico, tudo é nivelado, no noticiário, pelo sucesso de vendas. Não se pede mais ao indivíduo que 'excelencie', pede-se que 'apareça', que 'se mantenha em cartaz'. Não se pede mais que pense em qual é a melhor escolha moral para ele e para o outro, pede-se que calcule qual a melhor tática para ser 'bem sucedido'. A dignidade do sujeito moral perdeu sua função de fundamento da ética" (Costa, 1994, p. 46).

O que se observa, salientou Costa (1994), é a dissolução do sujeito moral nas regras impostas pela moral do consumo, em que a identidade pessoal é criada a partir do acesso a produtos divulgados pelo mercado como modelo seguro de individualização. Os limites desse modelo revela-se de imediato, pois o sentimento de identidade construído a partir do consumo de produtos elimina a autonomia dos indivíduos. Se antes as pessoas eram pensadas como indivíduos que podiam ser felizes ou infelizes, justos ou injustos, hoje,

são classificadas como úteis ou inúteis, produtivos ou improdutivos, por um mercado que transformou tudo em objeto de troca, inclusive o próprio homem.

Para Horkheimer, esta racionalidade produtivista do capitalismo tardio teria conduzido os indivíduos à "apatia" e à "frieza", pois ao se abrir mão da idéia de sujeito moral e se render às identidades parciais produzidas pelo mercado, estar-se-ia mesmo pouco interessado com o que pudesse acontecer ao outro. Especialmente quando esse outro não fosse alguém como si mesmo; não pertence à classe, grupo, etnia, partido político; não possui as mesmas crenças morais. Quando isso acontece, os indivíduos estão a um passo de se simpatizar com a prática de atos cruéis contra aqueles que considera diferentes de si. Assim, atos como atear fogo em indigentes, espancamento de menores de rua, assassinato de presos, prostituição de menores, discriminação de negros, nordestinos, homossexuais, mulheres e defesa da pena de morte parecem despertar nos indivíduos mais o gozo com a crueldade do que propriamente o sentimento de tolerância para com o diferente e o sentimento de solidariedade para com o sofrimento e dor do outro. Isso se deve, sobretudo, à abordagem mercantilista que a mídia dá aos fatos, em que a vida, a tragédia, o horror e o sofrimento humanos são banalizados ao serem apresentados como mais um produto para o consumo. A isso Horkheimer e Adorno (1985) chamaram de estilização da barbárie. Situações como essas só revelariam, segundo Adorno

(1995), a incapacidade para identificação com o outro, o que tornaria possível a adesão dos indivíduos a práticas cruéis, como aquelas ocorridas em Auschwitz. Caso estas condições persistam, alerta os frankfurtianos, Auschwitz pode se repetir.

Depois desta descrição da crise ética à luz do pensamento frankfurtiano, chega-se à questão: como pensar, nesse contexto, o vínculo entre ética e educação? Desde já, pode-se dizer que o vínculo se dá por meio de uma educação compreendida de maneira ampla, a qual deveria conduzir os indivíduos à "amplitude de experiência", em um mundo em que a esfera dos valores, portanto da cultura, foi submetida pela racionalidade técnica aos interesses da produção. Para Horkheimer (1976a), sem o acesso aos princípios ideais não seria possível criticar "prático-teoricamente o real". Conforme afirmou Costa (1994, p. 76), referindo-se à articulação entre ética e cultura no pensamento frankfurtiano: *"A cultura... é a morada da ética; nela habitam nossas mais elevadas aspirações morais"*. Assim, a educação funcionaria como o espaço da mediação e de acesso à "experiência" dos valores morais.

Se Horkheimer vê a educação compreendida enquanto formação ampla, como um espaço para a realização da "amplitude de experiência", também reconhece que são muitos os obstáculos que travam a realização dessa experiência. A seguir estão alguns elementos que funcionariam, na visão do autor, como impeditivos dessa experiência profunda com a cultura e com o outro.

2. Preconceitos e “pobreza de experiência”

Ao discutir o preconceito e sua força estruturante do caráter, Horkheimer (1976b) alertou-nos para o quanto ele soa aos ouvidos como um suave eufemismo, ocultou comportamentos e sentimentos bárbaros que a civilização até hoje não foi capaz de evitar; ao contrário, permaneceram vivos e têm orientado, cada vez mais, a vida das pessoas. A vida está marcada, desde a infância, por preconceitos que funcionam como instrumentos que barram ou simplificam experiências, mediante aquilo que se vê ou se ouve das outras pessoas. Assim, os preconceitos são um conjunto de idéias gerais adquiridas socialmente, por meio das quais se passa, de modo consciente ou inconsciente, a valorar o mundo dos objetos e das relações sociais. As ações, na vida cotidiana, estariam quase que, na sua totalidade, orientadas por “esse saber fragmentário”, que são “reações a partir de preconceitos”.

Para Horkheimer (1976b), os preconceitos podem ter origem nos instintos de conservação, mas também podem ser frutos do amor próprio e do prestígio social que determinados comportamentos proporcionam aos indivíduos. Esses últimos são mais fáceis de ser combatidos, porém, os preconceitos que têm origem no instinto de autoconservação são mais difíceis de ser corrigidos do que aqueles frutos do orgulho e da arrogância. Além destes instintos, disse o autor, existem outros mais obscuros que se relacionam com os preconceitos de outra forma; estes se referem ao poder, à inveja e à crueldade, que esti-

veram sempre presentes na história da humanidade. Tais preconceitos têm origem nas bases do processo civilizatório, que de maneira repressiva impôs aos indivíduos o domínio dos instintos em nome da cultura; portanto, aqui reside a dificuldade em combatê-los.

Foi a partir do impacto desse caráter repressivo da cultura sobre os indivíduos que Horkheimer (1976b) falou de um relativo insucesso que as instituições sociais e a educação têm tido em formar pessoas que possam dedicar-se livremente ao trabalho e à vida em sociedade, em que a felicidade do todo fosse garantida. De um modo geral, esse processo acabou revelando-se infrutífero, produzindo nos indivíduos profundas “cicatrizes psíquicas”, causadas pelo caráter competitivo da sociedade ao longo da história. Se, por um lado, sempre houve essa competição, por outro, a “razão astuciosa” sempre se encarregou de dissimular os conflitos oriundos dela, criando o verniz da convivência feliz, em que a violência, o ódio e a frieza entre os indivíduos foram ocultados. É nesse contexto, da aparente harmonia, que os preconceitos acabam vigorando como “instintos destrutores reprimidos”, por meio dos quais o ódio, a violência e a crueldade para com o outro se manifestam. Dessa maneira, Horkheimer (1976b) reconheceu que os preconceitos compreendidos como estruturas que simplificam o pensamento funcionam como a porta pela qual a “malda-de reprimida” ganha passagem.

Além dos aspectos inerentes ao caráter repressivo da cultura, Horkheimer (1976b) chamou a atenção para os pre-

conceitos produzidos pelas circunstâncias da vida social. Para ilustrar essa situação, o filósofo mencionou o exemplo da criança quando chegou à escola. Ela saiu da casa dos pais, onde se sente confortável e amparada, e se deparou, na escola, com pessoas estranhas no meio das quais teve que se desenvolver. Nesse momento, sentiu-se frágil e desprotegida. Desde então, ela elegeu a própria fragilidade como sua grande inimiga. Nessas circunstâncias, preferiu combater a fragilidade dos outros a combater a própria. Assim, ela se faz de forte e valente contra os colegas nos quais sua fragilidade se via estampada. Horkheimer identificou, nesse comportamento da criança, aquilo que Freud chamou de projeção, que pode ser sintetizado na seguinte expressão: *“Aquele que fareja o mal em toda parte tem especial inclinação a ele. A forma como se escandaliza é o indício de sua própria maneira de ser”* (Horkheimer, 1976b, p. 181).

Ao apresentar essas situações, exemplificando como os preconceitos são produzidos, o autor chamou a atenção para duas coisas. A primeira é a constatação óbvia de que os preconceitos são sentimentos engendrados pela sociedade, portanto, não são um fato natural; a segunda, que os preconceitos se convertem em uma “disposição do caráter”.

“O preconceito se converte em aversão física, em uma disposição do caráter, que alguém excepcionalmente pode passar por alto, mas não pode jamais abandonar. A renúncia obtida contra a natureza se vinga precisamente na raça

com a qual em outro tempo estava unido com laços de amizade” (Horkheimer, 1976b, p. 182).

Horkheimer chamou a atenção, desse modo, para o quanto é difícil argumentar contra esses preconceitos rígidos, pois degradam o indivíduo, submetendo-o a um conceito geral, como, por exemplo: “ele é um judeu”, “ele é um cigano”, “ele é um homossexual”, “ele é negro”, e assim por diante. Nesses casos, a possibilidade de se romper com o preconceito é sempre mais remota, visto que

“A porta está fechada para tudo aquilo que o outro possa expressar. Já não é considerado como um ser com quem se possa falar e poder, quem sabe, descobrir a verdade. Pertence a uma espécie inferior. As perseguições são a consequência lógica disso” (Horkheimer, 1976b, p. 183).

Nessas circunstâncias, o outro é descrito como física e moralmente diferente. Depois de justificadas racionalmente as diferenças e convencidos de que o outro não é um sujeito moral, pode-se lançar contra ele todo o ódio e crueldade, sem que isso cause qualquer mal-estar. Assim, pode-se dizer, de acordo com o autor, que o preconceito, ao desumanizar o outro e tratá-lo como “diferente” ou “inferior”, justifica que se pratique contra ele todo tipo de atrocidade.

As discussões sobre os preconceitos e a formação da personalidade autoritária estão intimamente ligadas. No artigo “Preconceito e Caráter”, Horkheimer (1976c) apresentou de maneira resumida alguns resultados da pesquisa coordenada por

Adorno, nos EUA, em que se produz um diagnóstico do ódio oriundo das diferenças de religião e de raças, que resultou no livro *The Authoritarian Personality* (1950)². Nessa pesquisa, os autores buscaram identificar os elementos psicológicos que tornam as pessoas mais vulneráveis às ideologias totalitárias.

Dentre esses elementos, destacam-se, primeiramente, as técnicas empregadas pelos indivíduos que se identificam com práticas autoritárias, que podem ser reconhecidas nos discursos que apresentam uma visão única sobre os fatos, ao mesmo tempo em que fazem generalizações rápidas sobre o mundo, a partir de argumentos aparentemente bem articulados. Esse tipo de pensamento ganha força por meio da repetição em forma de clichês, eliminando nos indivíduos a resistência e a capacidade de crítica.

Esses expedientes, freqüentemente utilizados pelos líderes fascistas, são ainda vigentes. Não é difícil identificar no discurso de pessoas e grupos, na sociedade, essas características acima descritas. Elas são mais evidentes naqueles momentos mais cruciais, em que os interesses e valores de grupos se vêem ameaçados. Nestes casos, Horkheimer (1976d, p. 145) entendeu como ocorreria o fenômeno da "introjeção", como uma "tendência, real ou imaginária, a transformar em internas as oposições externas", em que os oprimidos acabariam adotando traços ideológicos, culturais e pessoais do opressor. O autor observou que esse tipo de atitude, muitas vezes, desperta nos indivíduos o medo, ao

mesmo tempo em que ativa neles o ódio contra o suposto inimigo. Esse ódio reprimido no indivíduo, pela própria civilização, vem à tona e é canalizado contra aqueles escolhidos como diferentes e moralmente perigosos. Horkheimer resumiu alguns traços desse tipo de personalidade nos seguintes pontos:

"Uma entrega mecânica aos valores convencionais; submissão cega à autoridade que, com ódio cego, ataca a todos os oponentes e intrusos; repúdio do comportamento introvertido; mentalidade rigidamente estereotipada; tendência à superstição; valoração moral média; visão cínica da natureza humana; projetividade" (Horkheimer, 1976c, p. 174)

Para Horkheimer (1976c), esses indivíduos, submetidos ao processo de reificação, estão impossibilitados de realizar "experiências". Reportando-se à psicologia profunda, o autor ressaltou que, de um modo geral, foram pessoas que tiveram na infância um pai severo ou que padeceram a falta de carinho e que, portanto, para continuarem sobrevivendo, psicologicamente, lançaram contra os outros o que lhes fizeram. Daí decorreria a "sua surpreendente incapacidade para se relacionar, a pouca profundidade de seus sentimentos, inclusive para com as pessoas que, supostamente, são para ele mais próximas... Estes indivíduos carecem de experiências vívidas" (Horkheimer, 1976c, p. 175). Diante dessas constatações, Horkheimer lançou a seguinte questão: como reverter esse quadro psicológico vivido por esses indivíduos? Respondeu:

"Para mudá-lo não basta, por conseguinte, ilustrar-lhes ou inculcar-lhes outras convicções, senão que se trata de formar ou restabelecer neles, mediante profundos processos educativos, a capacidade de alcançar uma relação espontânea e viva com as pessoas e as coisas" (Horkheimer, 1976c, p. 175).

Antes de se discutir o que significa, do ponto de vista da educação, desenvolver nos indivíduos a capacidade de alcançar uma relação espontânea com o mundo, convém atentar para o fato de que Horkheimer alertou para os obstáculos que esse trabalho teria que enfrentar.

O primeiro vinculava-se à própria condição dos indivíduos: a princípio todos estariam sujeitos a se comportarem de modo autoritário, pois os preconceitos estão arraigados na própria cultura. Hoje, essa cultura caracteriza-se pelo modo de pensar "à base do *ticket*", produzido pelo processo de mecanização e burocratização, que passou a exigir das pessoas uma rápida adaptação à realidade. Quanto mais frágil é a capacidade dos indivíduos quanto ao pensarem autonomamente o seu destino, mais facilmente eles se vêem obrigados a adaptar-se às estruturas das instituições, prescindindo do próprio juízo e da própria experiência.

O segundo aspecto que dificultaria pensar uma educação contra o caráter autoritário diz respeito aos problemas inerentes aos processos de transformação sofridos pela família. Ele propôs uma análise social da família e do papel que o pai e a mãe antes desempenhavam, mas que hoje foi substituído pelo grupo e pela soci-

idade. Nesse contexto, o pai deixou de representar um modelo para a imitação do filho. Embora a figura do pai seja substituída por outras figuras, as mudanças ocorridas na sociedade não eliminaram, definitivamente, as imagens da autoridade, as quais teriam, em última instância, origem no esquema da relação pai-filho; hoje, o eventual autoritarismo do pai com relação ao filho foi substituído por grupos autoritários poderosos. Horkheimer (1976d, p. 131-32) afirmou: *"O filho se identifica melhor com grupos que exercem a autoridade mediante a superioridade numérica do que com uma só pessoa que lhe seja próxima e que se ergue ante o jovem como um modelo ideal de superego"*. Dessa relação e identificação com o grupo decorreria um superego integrado à coletividade, que funciona de maneira contínua e linear, pois faltou à criança e ao jovem a autoridade do pai contra a qual ele deveria rebelar-se. Essa ausência da autoridade irá conduzir *"... à fixação do caráter numa fase mais primitiva, em que se comporta da maneira como imagina ser o pai e a mãe"* (Horkheimer, 1976e, p. 80)

Para o frankfurtiano, dessa relação com a figura do pai decorreriam dois importantes elementos, que podem ser acrescentados ao caráter do indivíduo: a resistência ou a submissão:

"Em termos psicanalíticos, pode-se dizer que o indivíduo submisso é aquele que ficou inconscientemente fixado no nível da rebelião reprimida contra os seus verdadeiros pais. Essa rebelião se manifesta em conformismo solícito ou no crime, segundo as condições soci-

ais e individuais. O indivíduo resistente permanece leal ao seu superego e, em certo sentido, à imagem do seu pai; mas a resistência de um homem ao mundo não pode ser deduzida simplesmente dos seus conflitos não resolvidos com os pais. Pelo contrário, só é capaz de resistir aquele que transcendeu esse conflito” (Horkheimer, 1976a, p. 124-25).

O terceiro aspecto que impediria ainda a formação de uma personalidade autônoma, segundo Horkheimer (1976d), estaria no aumento da “indústria do entretenimento”, representada sobretudo pela televisão, rádio e propaganda, os quais conduzem as crianças a se identificarem com valores em constante mutação. Nessas circunstâncias, poucas são as idéias que têm um caráter permanente e são apresentadas de maneira caricaturada e vaga. É o que aconteceria com algumas idéias relacionadas com o sucesso, a força e o próprio casamento. Assim, os modelos de comportamentos e valores divulgados pela mídia figuram como efêmeros e muitas vezes contraditórios, impossibilitando à criança e ao adolescente experimentarem imagens consistentes e reais de uma maneira mais profunda, que pudessem servir como referência na vida adulta.

3. A educação para a “amplitude de experiência”

Feitas essas observações, sobre alguns obstáculos que uma educação para a autonomia deveria enfrentar, é preciso retomar a questão posta anteriormente, a partir das indicações de Horkheimer: como educar os indivíduos para que alcancem

uma relação espontânea e viva com as pessoas e coisas? Ou ainda: como rearticlar ética e educação em um contexto cultural no qual os indivíduos se vêem, cada vez mais, determinados por heteronomias?

Horkheimer, ao levantar estas questões, de certo modo já antecipou uma resposta afirmando que cabe à educação, entendida aqui como “profundos processos educativos”, possibilitar uma experiência viva e intensa com as pessoas e com a cultura. A primeira condição para que isso pudesse acontecer estaria em evitar uma educação repressiva, na base da qual se poderia encontrar a origem de todos os males. Contra essa educação, o filósofo propôs uma educação que evitasse a força. Sob esta ótica, ele tratou dos benefícios oriundos de uma educação não repressiva, para a formação da criança, nos seguintes termos:

“As pessoas cujo caráter não consiste em demasiados instintos reprimidos, ou seja, pessoas que em sua infância não foram tratadas rudemente, não se vêem impulsionadas por temores irracionais a ver a autoridade em dimensões infladas gigantescoamente nem o mundo como fantástica criatura. Não teriam necessidade de voltar-se para o agressivo nacionalismo ou para uma ideologia destrutiva, para manter equilibrado o sentimento de seu próprio eu. Não cairiam vítimas de mitos nacionalistas nem de uma fanática religiosidade. Estariam em condições de perceber em si mesmas os desejos infantis não realizados, que retomam em todo ser humano, inclusive nos adultos que poderiam superar tais desejos. Tais pessoas, se têm sido convenientemente

educadas, não reagem com irracionais sentimentos de culpa a estes impulsos infantis, senão com um pensamento consciente. Como bons estóicos teriam sob controle seus próprios instintos e seriam tolerantes para com seus semelhantes. E este é o fim que persegue a educação, à medida para o ser humano normal, mentalmente são, que a educação trata de desenvolver (Horkheimer, 1976d, p. 129-130).

Um aspecto que salta aos olhos, no final da citação, está no vínculo que o autor estabelece entre educação e ação moral. Se a educação anti-autoritária pode, supostamente, trazer uma série de benefícios, o mais fundamental deles é a formação do indivíduo com uma personalidade equilibrada (“mentalmente são”), que possa agir conscientemente, deliberar sobre suas ações e por elas responder. Nesse caso, a educação é educação da conduta, “medida para o ser humano normal”.

Na educação desse “ser humano normal”, deve-se levar em conta o fato de que o *desejo de poder, o ódio e a inveja* são sentimentos básicos de muitas pessoas, produzidos por alguma carência. Uma educação que esteja preocupada em combater esses traços no jovem deveria proporcionar-lhe “a experiência em amplitude”. Ao tratar dessa experiência ampla, Horkheimer refere-se a quatro imagens, a partir das quais busca explicar o seu significado. Cabe ressaltar que a questão fundamental colocada para o filósofo, a partir da qual se tornaria possível pensar em uma ética, estaria condicionada à possibilidade de restabelecer nos

indivíduos a capacidade para “experiências” que permitissem um vínculo com valores e crenças, há muito suplantados pelo pragmatismo da razão instrumental e que, ao mesmo tempo, pudessem quebrar o enrijecimento produzido pelos preconceitos, ao longo da civilização.

Quando à primeira imagem, Horkheimer (1976e, p. 81) afirmou:

“Um exemplo para a interpretação desta amplitude de experiência o temos no vinho e no ato de beber vinho, na forma como realiza este ato o bebedor de vinho, o qual descobre com ele toda uma relação cultural e gustativa da qual obtém sobretudo a alegria. A palavra cultura, depois de tudo, se relaciona essencialmente com o cultivo, o crescimento da uva e o ato de beber vinho. Mas a alegria faz precisamente melhor ao homem”.

Essa imagem do apreciador do vinho é bastante fecunda, pois ela permite compreender a profunda relação existente entre as experiências dos sentidos e a experiência da cultura. O apreciador de vinho não só tem um paladar apurado, mas também domina os segredos do cultivo da uva, do seu preparo, do armazenamento, o modo como deve ser servido e em que ocasiões. Tudo isso demanda uma relação com experiências acumuladas ao longo de gerações, que foram vividas, ensinadas e incorporadas, as quais o verdadeiro apreciador jamais deve esquecer, sob pena de o prazer e a satisfação não serem completos.

Dessa relação, em que se encontram articulados os aspectos culturais e os sentidos, emergiria a intensidade da experi-

ência ampla. A experiência, em sua amplitude, envolve o homem em sua totalidade. O ato cognitivo passa a ser uma atividade que envolve todos os sentidos. Por essa razão, Horkheimer chamou a atenção para o papel dos sentidos na percepção estética. Os sentidos estão associados ao “gosto”; portanto, àquilo que proporciona o gozo e o prazer. Se os apreciadores do vinho sintetizam em suas práticas o sentido da “amplitude de experiência”, Horkheimer parece dizer que, nessas circunstâncias, as pessoas estão mais propensas a mudanças e são mais alegres, felizes. Elas não são tão más, pois a “alegria faz os homens melhores”, existindo, assim, a possibilidade de encontrar no mundo e nas coisas muitas maneiras de realizar o verdadeiro gozo e de ser feliz. Ao mesmo tempo, possibilita-se a formação de sujeitos mais livres. Ao passar por essa experiência ampla, na qual se encontra envolvido em sua totalidade, o indivíduo já não seria mais o mesmo. A apatia se veria interrompida e a aptidão para “experiências existenciais” seria aos poucos reabilitada.

A segunda imagem utilizada pelo autor, para explicar o significado da “amplitude de experiência”, diz respeito à leitura que comumente se faz do rosto das pessoas. Quando se olha, durante uma viagem, por exemplo, para o rosto de alguém e se lê coisas do gênero: “a esse são concedidas melhores coisas que a mim” ou “esse talvez seja meu adversário político”, projeta-se nas pessoas os conflitos íntimos, ao mesmo tempo em que são retorcidas de inveja. Este, salientou Horkheimer (1976e), seria um comportamento típico de

peçoas que ainda não aprenderam a viver e a gozar a vida baseada na “amplitude de experiência”. Em uma situação na qual pudesse gozar da “amplitude de experiência”, certamente teria um maior conhecimento dos homens. Além disso, o rosto das pessoas passaria a dizer coisas interessantes e, mais do que isso, conseguiria desenvolver uma conversa, tornando a viagem mais agradável e prazerosa.

Essa imagem dá a medida de quanto os preconceitos produzem o enrijecimento dos indivíduos, conduzindo-os ao fechamento para qualquer experiência. Olha-se as pessoas e projeta-se nelas os próprios recalques. Isso remete àquela expressão popular, segundo a qual “a primeira impressão é a que fica”. Na realidade, ela acaba dissimulando a inaptidão para a experiência e para o exercício da alteridade. Essa imagem atenta os indivíduos também para o quanto os preconceitos historicamente arraigados são impeditivos para a realização de experiências profundas. Olha-se as pessoas e define-se previamente em quais clichês elas se encaixariam. Assim, passa-se a alimentar contra elas o ódio e a inveja.

A terceira imagem a que Horkheimer (1976e, p. 81) remete refere-se ao turismo moderno, em que a falta de “amplitude de experiência” evidencia-se imediatamente. As pessoas movimentam-se apressadamente de um “lugar para outro, de curiosidade em curiosidade, e vê-se que, na realidade, já não são capazes de uma experiência propriamente dita”. Aqui já não há mais tempo para as experiências, para o olhar contemplativo, que se detém

longamente sobre o mundo. O espírito introjetado pela indústria cultural parece interpor-se entre o indivíduo e a obra de arte: tudo deve ser consumido em nome da próxima novidade, que logo se tornará velha. Segundo Matos (1998, p. 61-62), nesses casos fica impossibilitada a atividade paciente da experiência simbólica, que modifica o interior do homem, própria das experiências da cultura, que exige “tempo à distância do cronômetro do dia industrial, da produção e do mercado” e do “taylorismo do espírito”. O antigo ócio, tão caro ao pensamento filosófico e à arte, hoje transformado em “tempo livre”, figura como uma ilusão, pois não permite aos indivíduos realizarem experiências culturais profundas, semelhantes àquelas em que a arte ainda podia dizer-lhes alguma coisa, estimulando-lhes a fantasia e a imaginação e aguçando-lhes os sentidos. Hoje, o “tempo livre” adquiriu o ritmo do tempo do mercado e da produção, ao qual os sentidos devem adaptar-se imediatamente. Aliás, o “tempo livre” só é considerado importante segundo a atividade produtiva.

Na realidade, Horkheimer advertiu, por meio dessa figura do turista moderno, sobre a dificuldade dos indivíduos em realizar hoje experiências estéticas, porque os sentidos se encontram reificados e modelados pela mercadoria.

Ao tratar do comportamento do turista moderno, o autor remete a uma última imagem. Ele faz isso, lembrando de que, no século XIX, o cidadão ainda podia educar seus filhos baseado nessa “amplitude de experiência”, sem submetê-los a manipulações, de modo a proporcionar-

lhes a capacidade de se deleitar com as experiências. Este, afirmou Horkheimer (1976, p. 82), é “*um processo educativo que recebe o nome de mimetismo. Não logra resultados com a ajuda de recomendações diretas, nem de uma chamada direta de atenção*”. A criança, nesse caso, precisa de alguém para imitar, que lhe possibilite fazer experiências, as quais se dão de forma mimética. Essa educação pela mimese é ilustrada com a seguinte situação:

“Quando o menino de doze anos realiza a experiência de ver como seu pai tomava da biblioteca um livro adquirido em determinada ocasião a qual ele se refere agora, e quando, em seguida, o pai mostra ao menino uma determinada passagem do livro, então ele sabe o que é um livro, e uma biblioteca terá deixado de ser para ele uma montanha de papel. O menino recebe esta experiência em forma mimética. Poderia dizer-se que o ser humano chega ao mundo como se fosse um aparato de ressonância. Pode haver, por conseguinte, uma aprendizagem da felicidade e uma aprendizagem do gozar” (Horkheimer, 1976, p. 82).

Nessa situação descrita pelo frankfurtiano, tem-se o exemplo da educação mimética em que supostamente seja possível a realização da “amplitude de experiência”, na qual os impulsos miméticos são, por assim dizer, sublimados e não reprimidos, contrariamente àquilo que teria acontecido ao longo do “processo civilizatório”. No primeiro caso, ter-se-ia, então, os impulsos miméticos conduzindo à realização das potencialidades humanas, enquan-

to, no segundo, não restaria ao indivíduo outra opção senão a submissão às pressões e normas do *status quo*. Desse modo, o impulso mimético jamais pode ser superado: *“o impulso mimético estará sempre à espreita, pronto para emergir como uma força destrutiva”* (Horkheimer, 1976d, p. 127).

É contra a educação que se baseia nesses princípios repressores, imanentes a toda história da civilização, que Horkheimer se levantou, postulando o significado da “amplitude de experiência”, como um caminho pelo qual se pode opor a uma educação para a identificação perversa com o todo social, ou, em termos frankfurtianos, que se identifica com a mimese repressora, reproduzindo a insensibilidade e o enrijecimento dos sujeitos. É nesse sentido que Adorno & Horkheimer (1985, p. 169) opõem-se a toda prática *“... que desacostuma as crianças de serem infantis”*. Nisso está a proximidade dos frankfurtianos ao pensamento de Rousseau, para quem a educação deveria proteger e defender as crianças contra a *“dureza e a arbitrariedade da sociedade adulta”* (Gagnebin, 1996, p. 94).

Horkheimer aproximou-se de Adorno quanto à maneira como se deveria proceder na educação das crianças. Primeiramente, evitar uma educação autoritária, severa e para a virilidade. Conforme Adorno (1995, p. 128): *“A idéia de virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar a dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que... se identifica com muita facilidade ao sadismo”*. Além disso, Adorno (1995) disse que uma educação que privilegia o “ser duro” produz

nos indivíduos a indiferença à dor, ao mesmo tempo em que permite àquele que é severo consigo, sê-lo também para com os outros, vingando neles a sua própria dor. O autor reforçou, ainda, que uma educação para a sensibilidade deve evitar reprimir nas crianças o medo, mas antes deve permiti-las ter tanto medo quanto as situações exigem, evitando assim os efeitos perversos do medo reprimido.

Analogamente a tais observações de Adorno, Horkheimer (1976e), ao tratar da educação escolar propriamente dita, perguntou: como deve proceder a escola na educação das crianças? Respondeu: os professores devem saber falar às crianças, de forma a possibilitar desenvolver nelas a “amplitude de experiência e a capacidade de serem felizes”. Para isso, é necessário que se preserve a autoridade e não o autoritarismo; que haja educadores dispostos a dialogarem com especialistas, políticos e outros profissionais, sobre os problemas resultantes do trato escolar, criando assim um clima menos rígido, produzido por experiências passadas do educador.

Considerações finais

Foi a partir da identificação da crise ética apontada por Horkheimer que se buscou pensar, ao longo deste artigo, a articulação entre ética e educação. Para o frankfurtiano, o vínculo entre esses dois campos não se daria pelo efeito que os princípios morais, quando anunciados, poderiam produzir sobre a vida dos indivíduos, mas antes requer ações objetivas capazes de repercutir no processo forma-

tivo dos mesmos, no âmbito social e no psicológico. Em um mundo em que os sentimentos de remorso, de culpa, de compaixão e de solidariedade encontram-se cada vez mais enfraquecidos, lançam mão de conselhos piedosos, como o caminho para o aperfeiçoamento moral, seria de pouca ou quase nenhuma valia.

Diante da situação em que se vivia, Horkheimer reconheceu que, caso se fizesse alguma coisa contra a crueldade e a estupidez generalizadas, deveria lançar mão dos processos educacionais formativos, por meio dos quais ainda seria possível romper com a “frieza” e “apatia” do espírito, mediante uma experiência ampla da cultura. Educação aqui é pensada enquanto formação do espírito, que deve criar nos indivíduos a aversão à crueldade e sensibilizá-los –convencê-los– de que a crueldade é a pior coisa que se pode fazer ao outro. Para isso, Horkheimer recomendou uma educação que evite reforçar na criança o ódio, a inveja e as diversas formas de preconceitos. E mais ainda: uma educação que não seja autoritária e repressiva e que evite o uso da força. É nesse sentido que irá falar da necessidade de uma educação que proporcione à criança a “amplitude de experiência” que, sobretudo, não a desacostume de ser infantil.

Assim, a “amplitude de experiência”, requerida por Horkheimer, remete imediatamente à necessidade da reeducação dos sentidos, mediante a qual o estranhamento diante do mundo seria reabilitado. Se para os antigos gregos a filosofia nasce da admiração e do espanto, para Horkheimer restaria à educação a tarefa de continuar

estimulando os homens, em uma sociedade saturada de estímulos, a se espantarem com as suas condições de vida, nas quais a morte e o sofrimento são constantemente banalizados. Só assim se poderia devolver aos indivíduos aquilo que Adorno denominou de “a experiência do cadáver”. Adorno relatou uma experiência vivida por ele na infância, na qual ele se encontrava diante de um carro cheio de cachorros mortos. Contou que ele foi, subitamente, invadido pelas perguntas: *“Que é isto? Que sabemos nós na realidade? É isto nós mesmos?”* (Adorno, 1987, p. 134). Essa história dá a proporção do significado da experiência que a educação, pensada como uma “pedagogia da razão”, deveria possibilitar a sua realização. A educação pensada nesses termos deveria encontrar a palavra que pudesse traduzir a experiência na atualidade, desvelando os interditos produzidos ao longo da civilização em que as tendências naturais estariam refletidas.

Sabe-se que este constitui mesmo um grande desafio do qual não se deveria abrir mão, sob o risco de se compactuar com a barbárie, ainda que se tenha a sensação de estar protagonizando aqui a luta entre o pequeno Davi e o gigante Golias. Horkheimer tinha consciência da dificuldade em educar para a “experiência” rebanhos submetidos aos imperativos da indústria cultural, mas ainda assim ele sugeriu a possibilidade da construção de espaços em que a “amplitude de experiência” pudesse inspirar uma educação ou uma pedagogia para a sensibilidade e para o desenvolvimento da consciência auto-

reflexiva, evitando, quem sabe, a adesão sumária dos indivíduos às estruturas desumanas.

Se a crítica que Horkheimer e também Adorno desenvolveram contra a sociedade atual rendeu-lhes a pecha de pessimistas, imobilistas e de pensadores pouco afeitos à militância, na realidade, foi possível encontrar neles, e especificamente em Horkheimer, a crença de que os processos educacionais, ainda que timidamente, podem ajudar no processo de construção de uma sociedade mais humana.

É claro que Horkheimer não se propôs a dar receituários de como educar para a sensibilidade, mas ele indicou pistas, a partir de questões e temas há muito consagradas na filosofia. Horkheimer não abriu mão do ideal de formação já posto pela filosofia grega, pelo humanismo clássico e pela filosofia iluminista. O sentido da *Paidéia* grega e da *Bildung* alemã foi re-posto como uma espécie de desafio, me-

diante do qual se deveria pensar uma educação que pudesse proporcionar aos indivíduos a "amplitude de experiência", na qual fosse possível reerotizar a razão mediante associação entre razão, sensibilidade e imaginação, em um mundo em que há o predomínio da "pobreza de experiência", em que já não se é mais capaz de "ouvir o imediato com os próprios ouvidos" e "tocar o intocável com as próprias mãos". Por essa reeducação dos sentidos, o estranhamento diante do mundo seria reabilitado.

Nota:

¹ Este é um trabalho de pesquisa coletiva denominado 'The Authoritarian Personality' realizado por Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson e R. Nevitt Sanford em colaboração com Betty Aron, Maria Hertz Levinson e William Morrow, Nova Iorque: Haper and Brothers, 1950 (Studies in prejudice) e financiada pela Comissão Judaico-Americana, que serviu para o artigo de Horkheimer denominado "Ensinos do Fascismo".

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

_____. *Terminologia filosófica II*. Trad. Ricardo Sánchez Ortiz Urbina. Madrid : Taurus, 1987.

_____. Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Theodor W. Adorno: educação e emancipação*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro : Rocco, 1994.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo : Cortez; Curitiba : UFPR, 1996.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro : Editorial do Brasil, 1976a.

_____. Sobre el prejuicio. Trad. Joan Godo Costa. In: *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona : Península, 1976b.

_____. Prejuicio y carácter. Trad. Joan Godo Costa. In: *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona : Península, 1976c.

_____. Enseñanzas del fascismo. Trad. Joan Godo Costa. In: *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona : Península, 1976d.

_____. Ideas sobre la educación política. Trad. Joan Godo Costa. In: *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona : Península, 1976e.

_____. Prefácio para reedição. Trad. Hilde Cohn. In: *Teoria Crítica I* São Paulo : Edusp / Perspectiva, 1990.

MARCUSE, Hebert. *Ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.

MATOS, Olgária. *Vestígios: escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo : Palas Athena, 1998.

Católicos e liberais agitam a educação brasileira

Ivan Russeff

Doutor em História e Filosofia da Educação (PUC-SP) e
Professor do Programa de Mestrado em Educação da Uni-
versidade Católica Dom Bosco.
e-mail: irusseff@ucdb.br

Resumo

Este artigo trata dos debates nacionais travados em torno da educação, na década de 20, enfatizando a contribuição dos intelectuais católicos e liberais, cujas teses serviriam, posteriormente, à Constituinte de 1934. Ao discorrer sobre o programa de reformas educacionais, apresentado pelos Pioneiros da Nova Educação, no Manifesto de 1931, procurou-se estabelecer os termos da resistência oferecida pelos educadores católicos ao projeto dos liberais, com destaque para Alceu de Amoroso Lima –então à frente do Centro D.Vital–, e as consequências desse confronto para a educação brasileira.

Palavras-chaves:

Educação brasileira; pioneiros da educação; católicos e liberais.

Abstract

This article handles national debates revolving around education in the 20s, emphasizing the contribution of catholic and liberal intellectuals whose theses were afterwards useful to the 1934 Constituent. On going through the educational reforms programme presented by the Pioneers of the New Education, in the Manifesto of 1931, it was sought, on going through to establish the terms of the resistance presented by the catholic educators to the project of the liberals, emphasizing Alceu de Amoroso Lima –at that time leading the D. Vital Centre–, and the consequences of this confrontation for Brazilian education.

Key words:

Brazilian education. Pioneers of education. Catholics and liberals.

O que nós todos queremos (o que pelo menos imagino que todos queiram) é obrigar este velho e imoralíssimo Brasil dos nossos dias a incorporar-se ao movimento universal das idéias.

(Mário de Andrade – Carta a Carlos Drummond)

1. Uma sociedade em mudança

A década de 20 está marcada na história brasileira como um período de transição, mas de ritmos contraditórios: de um lado, a morosa transformação do Estado e suas instituições políticas e sociais, para quem uma década não bastou para enterrar uma estertorante República Velha; de outro lado, a fremeira da sociedade civil, fermentando de idéias e projetos de reconstrução nacional – tanto conservadores quanto progressistas –, provindos principalmente dos setores urbanos da pequena burguesia e do proletariado. Compreensível, portanto, que as artes e as agremiações políticas e corporativas participassem da grande maioria das agitações de vanguarda, quando não perdiam a cena para as intencionas militares.

O *ponto de inflexão* que muitos estudiosos do período vêem na revolução de 30¹, como marco de superação de um sistema econômico agro-exportador para uma progressiva afirmação do capitalismo industrial de feição urbana e de pretensões liberais, foi pacientemente gestado a partir do término da primeira guerra mundial e mais acentuadamente durante os anos 20.

Para Jorge Nagle, essa *clarinada liberal* teve, implícitas e combinadas, duas ordens de ocorrência:

De um lado, com a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema ur-

*bano-industrial, que vai se processando nesse tempo; de outro, rompem-se os alicerces da sociedade estamental e se estruturam as bases de uma sociedade de classes*².

Assim, a inabilidade com que o governo oligárquico reagia às insatisfações populares e a forma desastrosa como procurava contornar a crise interna provocada pelas rebeliões de alguns setores militares insatisfeitos, bem como os reclamos de parcelas da oligarquia rural alijadas do poder, contribuíram decisivamente para o que se pode chamar de crise do Estado brasileiro conservador.

*Daí as primeiras greves operárias, nos anos que antecederam 1920, o início das rebeliões militares, as insatisfações das oligarquias regionais excluídas do poder. Podemos ainda citar a fundação do Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, a reorganização da Igreja Católica e a criação da Associação Brasileira de Educação*³.

O clima dos anos 20, como se pode perceber, era de agitação; e agitação nos grandes centros urbanos, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, palcos privilegiados de passeatas, comícios-relâmpago, mostras de arte e noitadas “littero-musicais” escandalosas, tudo sempre acompanhado pelos jornais e revistas especializadas, estimulando a polêmica e provocando um certo espírito de engajamento agremiativo. As duas cidades cumpriam nessa terceira década do século, o que já era manifesto desde o início da República, como se depreende da fala de um personagem de *Canaã* de Graça Aranha, romance publicado em 1902:

“- Isto aqui é triste e enfadonho. Vai-se aborrecer, afianço-lhe... Talvez fosse melhor ir para o Rio ou São Paulo. Alá, sim, são os grandes centros de comércio, onde acharia um emprego com facilidade”.

Essa urbanidade, entretanto, não se restringia às boas oportunidades de emprego. Seus reflexos se faziam sentir também na maior propensão à mudança das duas maiores cidades do país, em todos os seus sentidos: no comportamento, na hierarquia social, na política, na cultura e até na sua paisagem; vibrava nessas metrópoles o espírito renovador e aventureiro, dado o “internacionalismo modernista” a que estavam afetas pela sua condição cosmopolita de grandes centros de imigração e de agitação intelectual.

Mas em São Paulo, por seu dinamismo econômico e social, evidenciou-se ainda mais a vibração metropolitana, formando-se aquele clima que Mário de Andrade chamaria de *“urbano, intelectual, político, sociológico”*. As pessoas sentiam-se compelidas a se agruparem em pequenos grupos de referência afetiva e intelectual, obrigando-se ao convívio mundano das festas, das reuniões e viagens:

“Salões, festivais, bailes célebres, semanas passadas em grupo nas fazendas opulentas, semanas-santas pelas cidades velhas de Minas, viagens pelo Amazonas, pelo Nordeste, chegada à Bahia, passeios constantes ao passado paulista, Sorocaba, Parnaíba, Itu...”⁴

Longe do burburinho dos salões e dos convívios de fins-de-semana, o proletariado também contribuiria para a agitação social e política do período. O estigma

de arruaceiros e baderneiros imposto pelas elites conservadoras (“- A questão social é um caso de polícia?”, era uma frase de livre circulação e aceitação nas primeiras décadas do século) não os intimidou e as organizações operárias acabaram se impondo no cenário dos grandes centros urbanos, aprofundando o debate em torno das lutas classistas como uma questão política e não de polícia. Segundo Maria Zilda Cury:

“(...) no decorrer da Primeira República, o proletariado deixou de ser um problema passivelmente controlável pela violência, para configurar uma classe que a classe dominante tinha que cooptar e a que devia ceder alguma coisa. E esse processo não ocorreu por uma mudança ‘espontânea’ da classe dominante, mas antes, por pressão da classe operária. Nesse momento a questão social passa a ser uma pressão política, sem que o aparelho repressivo deixasse de ser acionado”⁵.

O sentido de organização reivindicatória refletia o desejo de afirmação social e política das várias facções do movimento operário da época, condição indispensável para fortalecer o seu poder de barganha com a classe patronal e com o próprio governo; além disso, a organização sindical estabelecia objetivos e metas que ultrapassavam as lutas salariais, para contemplar projetos de ampliação do exercício da cidadania da classe operária e, até mesmo, de revolução social.

Em A Voz do Trabalhador, periódico já referido, veio estampado na sua edição de 08/06/1915, veio o alerta de um de seus colaboradores da coluna “Paulicéia Prole-

tária”, indignado com a “maroteira da canalha graúda” que então governava o estado de São Paulo:

“Aqui, que a burguesia, com o Trepoff-mirim (Washington Luiz) à frente, iniciou, há anos, uma reação sistemática contra o movimento operário, assaltando as sedes das organizações operárias e roubando os seus móveis, criou-se um espírito de retraimento que envergonha a classe trabalhadora (...). Infelizmente, enquanto o proletariado não se organizar, continuará a ser espezinhado não só pelos patrões, mas pela própria polícia, como o é diariamente de maneira a mais desavergonhada”⁶.

Essa preocupação político-associativa perceptível nas lideranças sindicais também contagiava a intelectualidade daquele início de século, indo além da simples necessidade afetiva; constituía-se em um anteparo seguro para a maturação de idéias e projetos políticos, podendo-se perceber aí mais uma das peculiaridades desses agitados anos de mudança; a profusão de grupos e tendências. Reunidos em torno de idéias mais ou menos comuns, defendiam publicamente os seus ideários em manifestos à nação e passavam a intervir como verdadeiros exércitos, não faltando as táticas de luta e os seus mentores estrategistas. Eram tantos os grupos –dos modernistas, dos anarquistas, dos futuristas, dos católicos, dos verdeamarelistas, dos antropófagos, dos liberais-, quanto as publicações que lhes davam ressonância: A Voz do Trabalhador, Klaxon, Estética, O Parafuso, Terra Roxa, Festa, A Ordem, A Revista... afora a grande imprensa. Enquanto durassem as

revistas, mantinha-se acesa a chama que os unia e, em todos, aquele espírito de inconformismo, manifestado em um voluntarismo empreendedor, em uma idéia atualizada de Brasil, em uma ânsia de comunicação mobilizadora, logo frustrada pelo excesso de colaboradores e escassez de assinantes.

Apesar da maneira obscura com que muitas das propostas foram enunciadas, esses grupos foram os grandes fermentadores das idéias de renovação da época, os responsáveis pelas comoções das cartas-abertas à nação, pelo impacto dos resultados de inquéritos nacionais, sobre temas os mais variados, ou pelo escândalo das mostras de arte. E como as transformações sociais não dependem apenas de fatores econômico-estruturais, é preciso compreender que esses movimentos político-estético-ideológicos da cultura brasileira, durante os anos 20, contribuíram decisivamente para o que se convencionou chamar “nova situação”, baseada no sistema produtivo de base urbano-industrial e administrada por uma nova correlação das forças políticas dominantes.

2. Realizando o Brasil pela educação

A “nova situação” resultou, pois, da manifestação de idéias e programas que se conjugaram na busca de saídas para o impasse político-econômico do país, originários das elites dominantes, de setores médios da burguesia nacional, e, até, dos segmentos organizados do proletariado; assistia-se, assim, a um peculiaríssimo processo de agitação política e social, provocado pela inteligência brasileira do período

do. Na sua análise, Jorge Nagle constatou que naquele final de década de 20:

“(...) explode, barulhento e rápido, o surdo e lento processo de represamento de energias: continuamente se discutem, se identificam e se analisam os grandes problemas nacionais (...). Entre eles se privilegia o da escolarização, em muitos espíritos transformado no único e grave problema da nacionalidade”⁷.

Fazendo eco à barulheira dos tempos, também os educadores bateram-se pela renovação, insurgindo-se contra a pasmaceira reinante na sociedade e, mais especificamente, no ensino brasileiro. Respondendo ao inquérito organizado por Fernando de Azevedo, em 1926, Lourenço Filho, como já destacamos, criticou duramente a desatualização pedagógica dos professores e o oficialismo burocratizante, concluindo com a grave acusação ao cabotinismo político de seus dirigentes, que há muito tinham perdido o contato direto com as grandes fontes da cultura pedagógica mundial. Segundo o eminente educador, a escola apegada ao tradicionalismo *“(...) não serve o povo, e não o serve, porque está montada para uma concepção social já vencida, e senão morta de todo, por toda parte estrebuchante -o burguesismo”⁸.*

Além de Lourenço Filho, outros dezenove intelectuais responderam ao inquérito, sendo nota comum na avaliação que fizeram de todos os níveis de ensino mantidos pela escola pública de São Paulo –do curso primário ao universitário– o convencimento de que a educação daquela época *“(...) andava divorciada do meio e renhida com os interesses fundamentais*

da vida nacional e da civilização”⁹.

Era o eco tardio de uma geração de educadores preocupada com a desatualização e descompromisso social do ensino público, tão distanciado daquele espírito empreendedor que tomou os educadores logo nos primeiros anos da República, procurando erradicar o analfabetismo crônico dos brasileiros, em uma ilimitada crença no poder civilizador dos processos educacionais.

Desse inquérito sobre a educação oficial de São Paulo surgiu a consciência da necessidade de medidas que alterassem *estruturalmente* a educação, em sua dimensão pedagógica e em sua organização administrativa e funcional; e não só a paulista, alvo imediato do questionamento público patrocinado pelo jornal O Estado de São Paulo, sob a coordenação de Fernando de Azevedo, mas de todo o sistema educacional brasileiro. Daí a necessidade de amplas reformas que permitissem a superação do ranço tradicionalista ainda em vigor no ensino de todos os níveis.

Para esses educadores inconformados com o atraso dos nossos processos educacionais, os princípios da Escola Nova serviriam de referencial teórico-metodológico, constituindo-se na resposta possível aos novos dilemas trazidos por aquela sociedade em mudança. Segundo Jamil Cury:

“Esses anseios escolanovistas influenciaram o quadro educacional da época, especialmente nas áreas não vinculadas à Igreja Católica. Enquanto essa se posicionava claramente a favor do ensino acadêmico, classista -e sobretudo classista-, alguns educadores leigos denunciam a manutenção do caráter

*excludente da escola, seu anacronismo e seu caráter pouco 'prático'. Tais educadores, tendo feito seus estudos no exterior, ou mesmo influenciados pela leitura de autores escolanovistas europeus e americanos, passam a defender a superação dessa escola tradicional e classista e passam a veicular tais idéias e ideais entre nós*¹⁰.

Reagindo aos desafios impostos por uma sociedade em acelerado processo de mudança, esses educadores leigos, e mais insatisfeitos com o descompasso do ensino público, procuraram formular um projeto educacional comprometido com a realidade brasileira e em sintonia com a sua "marcha histórica", no dizer dos modernistas. Propuseram-se, então, a tornar o ensino verdadeiramente renovado – como se pretendia, também, nas artes e no idioma, constituindo-se em uma referência expressiva do *temperamento nacional*, a partir da conciliação de suas múltiplas manifestações civilizatórias. E na construção dessa nova mentalidade educacional, os educadores não se limitaram a uma revisão metodológica, ou mesmo de conteúdos programáticos, tratando mais amplamente as relações entre o saber e a realidade social, mediados pela ação reguladora da escola.

Com esses referenciais teóricos e políticos, a escola deveria intervir na qualidade de instituição pública "homogeneizadora da vida nacional", harmonizando diferenças e incorporando discrepâncias, segundo afirmação de Lourenço Filho:

"Reafirmo o que disse, não mais por indução de gabinete, mas por observação direta da vida de mais de três quar-

*tas partes do país. Por isso, entendo que a escola precisa ser fundamentalmente nacionalizadora, integrando não só o estrangeiro, mas o próprio sertanejo, tanto ou mais desviado, por certos aspectos, do que o imigrante, em relação à vida contemporânea política e social"*¹¹.

A materialização natural de toda essa consciência educacional e política se deu com a constituição de um grupo de educadores de tendência liberal – os *Pioneiros da Educação Renovada* – mais ou menos afinados em seus princípios teóricos e de ação política; dele constavam nomes ilustres como o de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira e tantos outros, além de nomes mais ligados às letras, como Sud Menucci e Monteiro Lobato.

3. Confronto entre educadores liberais e católicos

Sob a clarinada do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1931, aguçaram-se as críticas mais acirradas ao programa dos educadores liberais, em especial as apresentadas pelos educadores católicos, reunidos em torno dos princípios doutrinários do *Centro D. Vital*, sob a liderança de Alceu de Amoroso Lima, que sucede a Jackson de Figueiredo, a partir do ano de seu falecimento, em 1928. Eram todos assíduos colaboradores do periódico *A Ordem*, porta-voz do catolicismo brasileiro. Na análise descontraída e irônica do cronista Rubem Braga que, na década de 30, colaborou nos Diários Associados ao lado do "professor Alceu":

No dia 4 de novembro de 1928, morreu Jackson de Figueiredo, afogado na Barra, na Gruta da Imprensa, pescando em um domingo de sol maravilhoso, diante do filho e de um amigo. E em seguida o Alceu, que vinha com uma correspondência de quatro ou cinco anos com ele, converteu-se ao catolicismo e saiu daquela posição de cético, liberal, burguês, para uma posição radical no momento em que o mundo estava virando. Ele adotou então a posição da LEC – a Liga Eleitoral Católica – e da Ação Católica, que se confundia muito, em alguns aspectos políticos pragmáticos, com o integralismo¹².

O princípio programático dos liberais de *“reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova”*¹³ continuava inabalável, como inabalável continuavam os seus fundamentos escolanovistas e laicos. Em vista disso, a reação de Alceu de Amoroso Lima foi exemplar pela clareza com que distinguiu as diferenças essenciais entre o projeto educacional de inspiração católica e o projeto dos pioneiros, para ele, de inspiração maçônica:

*“É preciso ficar bem claro que as idéias desse manifesto aberram integralmente de toda concepção cristã ou liberal de educação. É filosofia maçônica da educação posta ao serviço de uma oposição violenta contra tudo o que forma a base de uma civilização fundada em qualquer dos três princípios acima apontados: o cristianismo, o nacionalismo ou o liberalismo”*¹⁴.

À militância católica de Alceu de Amoroso Lima, não passariam despercebidos o que os seus asseclas designavam

como *“gêrmens destruidores da integridade cristã”*, disseminados entre as teses liberais dos Pioneiros. O que intrigava os educadores católicos era *o timbre de cosmopolitismo* com que se apresentavam ao país, cujo temperamento era *naturalmente rural e conservador*; e o seu líder pressentia a sublevação da ordem geral da sociedade, incentivada, na sua concepção alarmada, de forma irresponsável, pelos educadores escolanovistas que se deixavam arrastar *“por influências estranhas àquelas que devem refletir, no Brasil, a voz do bom senso, da fidelidade ao espírito de nossa civilização e do verdadeiro amor à nossa terra e ao nosso povo”*¹⁵.

Apontando os Pioneiros como os mensageiros de um nefasto *materialismo pedagógico*, Alceu de Amoroso Lima defendeu que instrução, cultura e educação fossem entendidos como instrumentos para o aperfeiçoamento do homem, devendo ser tomadas como um meio e não um fim em si mesmas, alheias aos fins mais abrangentes que as justificassem; esse era um dos seus desencontros com as novas teorias estéticas e pedagógicas que, no seu entender, não incorporavam em seus ideários uma ordem geral de valores humanistas e cristãos, esgotando-se no culto à técnica *“como quer a pedagogia soviética”*, ou à ciência *“como quer certa pedagogia cientificista”*, que identificava no pragmatismo americano; ambas as pedagogias constituíam o *“(...) materialismo pedagógico, tão espalhado em nossos dias sob as formas mais variadas: mutila a educação mutilando os homens. E prepara as inteligências para as maiores desordens*

*personais e sociais**¹⁶.

Para culminar a sua resistência doutrinária e pedagógica às teses dos Pioneiros referentes à educação, Alceu de Amoroso Lima analisou o recém lançado *Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação*, de 1931, em estudo intitulado *Absolutismo Pedagógico*. Foram observações críticas que evidenciaram a posição irredutível dos educadores católicos frente ao ideário dos liberais, iniciando o período mais agudo desse confronto, cujas teses serviriam à Constituinte de 1934. Após um primeiro parágrafo marcado por fina ironia: *“A leitura do Manifesto nos deixa uma impressão confortadora. Começamos, graças a Deus, a sair do domínio da ambigüidade. Começam a delimitar-se os campos de ação. Passamos do terreno das finalidades implícitas ou inconscientes para os objetivos francamente confessados (...)”*, o crítico repudiou o Manifesto, concluindo com uma série de adjetivações negativas: *“o manifesto é anti-cristão (...); anti-nacional (...); anti-liberal (...); anti-natural (...); anti-humano (...); anti-familiar (...); anti-corporativo (...); anti-católico (...)”*, consubstanciando o seu conceito final sobre todas as teses defendidas pelos Pioneiros e, em alguma medida, o seu conceito sobre o processo de renovação cultural em curso:

*“Se as idéias contidas nesse infeliz manifesto lograrem um dia execução neste pobre Brasil, indefeso ao assalto das ideologias mais mortíferas, se for justificada a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação que esses sectários ostentam, ter-se-á perpetrado, entre nós, o mais monstruoso dos crimes contra a humanidade”*¹⁷ (g.a.).

– Coisas do professor Alceu! observaria, irônico, o cronista Rubem Braga. Toda essa desmedida indignação, no entanto, não passava de afogueamentos circunstanciais, próprios de contendores obcecados por suas idéias e ciosos dos termos da luta ideológica então travada no campo minado da educação nacional. Décadas à frente, o próprio Alceu de Amoroso Lima reavaliaria aquela indisposição entre liberais e católicos, com a clareza que sempre distinguiu a sua inteligência:

*“É certo que devia ter havido entre ‘católicos’ e ‘pioneiros’, não apenas oposições, mas composições possíveis. Posso lembrar, a esse respeito, um pequeno diálogo entre Lourenço Filho e este prefaciador. Entre 1930 e 1935, tínhamos estado em barricadas opostas. Quinze ou vinte anos mais tarde como membros do Conselho Nacional de Educação, chegamos à conclusão de que um e outro havíamos caminhado, durante esses três ou quatro lustros, sem abandonarmos a essência de nossas discordâncias filosóficas, em sentido reciprocamente contrário, reconhecendo cada um o que havia de comum e não apenas de próprio, em cada posição assumida polemicamente, e, portanto, em sentido exclusivista e unilateral, nesses debates pedagógicos de 1930 a 1935”*¹⁸.

Ao final dessa exposição, pode-se concluir com Jamil Cury, em relação a esse confronto entre liberais e católicos, que tanto agitou a educação brasileira contemporânea:

“Os católicos ao quererem reter o que já fora, e os Pioneiros ao proporem um projeto (algo que não é ainda), se mediatizassem suas propostas por uma crí-”

*tica histórica aguda do que estava sendo, recuperá-las-iam em novas bases e abririam para as mesmas uma visão mais clara sobre o próprio Brasil*¹⁹.

Entretanto, não seria descabido contra-argumentar com a observação de que a história desses educadores foi escrita a partir das condições subjetivas e materiais de que dispunham. No limite possível de suas consciências, acreditavam ambas as tendências que dispunham de referenciais de análise e de intervenção adequados, podendo, dessa maneira, contribuir para a qualificação ou, até mesmo, para a mudança da educação brasileira. E, apesar de Alceu de Amoroso Lima, no prefácio acima referido, ter concordado com a crítica de Jamil Cury para quem *“do confronto saiu-se pior a classe dominada. Estava longe o nascimento da escola do povo”*, conviria, neste caso, não jogar a criança com a água do banho. Afinal, a obra teórica e prática de alguns daqueles pioneiros – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, principalmente –, no âmbito da escola pública, desmentem essa conclusão.

Notas:

¹ Cf. Otávio IANNI. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*, 1963.

² Jorge NAGLE. *Educação e sociedade no Brasil*. 1920-1929, 1966, p. 346. 2. Vol.

³ Carlos Roberto Jamil CURY. *Ideologia e educação brasileira* – católicos e liberais, 1978, p. 6.

⁴ Mário de ANDRADE. O movimento modernista. In: *Aspectos da Literatura Brasileira*, 1974, p. 241.

⁵ Maria Zilda. CURY. *Um mulato no reino de Jambom* (as classes sociais na obra de Lima Barreto), 1981, p. 139.

⁶ A Voz do Trabalhador. Edição de 08/06/1915, p. 3.

⁷ Jorge NAGLE. *Educação e sociedade na Primeira*

República, 1974, p. 101.

⁸ LOURENÇO FILHO. Depoimento. In: Fernando de AZEVEDO. *A educação na encruzilhada*, 1958, p. 102.

⁹ Fernando de AZEVEDO. *A educação na encruzilhada*, 1958, p. 22.

¹⁰ Carlos Roberto Jamil CURY. *Ideologia e educação brasileira*, 1978, p.19-20.

¹¹ LOURENÇO FILHO. Depoimento. In: Fernando de AZEVEDO. *A educação na encruzilhada*, 1958, p. 104-5.

¹² Fernando MORAIS. Encontro Marcado (Entrevista com Otto Lara Resende, Rubem Braga e Moacir Werneck de Castro). *Folha de São Paulo / Mais!* 17/01/99.

¹³ Dentro do conceito mais amplo defendido pelos Pioneiros de que a educação deve se “enquadrar no sistema social geral”, a escola passa a trazer para si responsabilidades até então inéditas na história da educação brasileira, tais como a incorporação das diferenças culturais e psicológicas dos que a frequentam, além da tarefa preponderante de cooperar com a reforma social, preparando os indivíduos para os novos desafios da modernização da vida. A propósito, Anísio Teixeira observava que: *“A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está também escravizando. O industrialismo, que lhe vem dar o conforto e força, o está fazendo morrer de fome. A liberdade de julgamento pessoal e de auto-direção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos”* (Anísio TEIXEIRA. *A educação progressiva*, 1934, p. 135).

¹⁴ Alceu de Amoroso LIMA. Humanismo pedagógico. In: *Estudos de Filosofia de Educação*, 1944, p. 47.

¹⁵ Idem. Princípios pedagógicos. Palestra realizada no Salão Nacional de Belas Artes. In: *Estudos de Filosofia de Educação*, 1944, p. 39.

¹⁶ Id. *ibid.*, p.24.

¹⁷ Alceu de Amoroso LIMA. Absolutismo pedagógico. In: *Estudos de Filosofia de Educação*, 1944, p. 41-48.

¹⁸ Idem. Prefácio. In: Carlos Roberto Jamil CURY. *Ideologia e educação brasileira*, 1978, p. XI.

¹⁹ Carlos Roberto Jamil CURY. *Ideologia e educação brasileira*, 1978, p. 189.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: *Aspectos da Literatura Brasileira*. 5. ed. São Paulo : Martins Editora, 1974.
- A VOZ do Trabalhador. Órgão da Confederação Operária Brasileira (1908-1915). Edição Fac-similar, com prefácio de Paulo Sérgio Pinheiro. São Paulo : Imesp, 1985.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. 2. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1958.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais*. São Paulo : Cortez&Moraes, 1978.
- CURY, Maria Zilda. *Um mulato no reino de Jambom*(as classes sociais na obra de Lima Barreto). São Paulo : Cortez, 1981.
- LOURENÇO FILHO. Depoimento. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*. 2. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1958. p. 97-109.
- IANNI, Otávio. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1963.
- LIMA, Alceu de Amoroso. Humanismo pedagógico. *Estudos de Filosofia de Educação*, Rio de Janeiro : Stella, 1944.
- _____. Prefácio. In: CURY, Jamil. *Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais*. São Paulo : Cortez&Moraes, 1978.
- MORAIS, Fernando. Encontro marcado (Entrevista com Otto Lara Resende, Rubem Braga e Moacir Werneck de Castro). *Folha de São Paulo/Mais!* 17/01/99.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- _____. *Educação e sociedade no Brasil. 1920-1929. 2º Volume*. Araraquara, 1966. Tese (Livro Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. (Mimeo).
- TEIXEIRA, Anísio. *A educação progressiva*. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1934.

Uma reflexão sobre crenças relativas à aprendizagem matemática

José Luiz Magalhães de Freitas

Doutor em Didática da Matemática pela Université-Montpellier II - França. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na qual atua no Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação em Ciências, Matemática e Novas Tecnologias.
e-mail: jluiuz@hilbert-dmt.ufms.br

Resumo

O objetivo principal deste artigo é apresentar uma visão sobre algumas crenças intervenientes nas práticas pedagógicas de professores de matemática, no ensino fundamental, médio e superior. Procuramos apresentar aquelas que julgamos mais frequentes no ambiente escolar. Em nossa análise, mostramos, com base em teorias modernas de aprendizagem e resultados de pesquisas, alguns prováveis equívocos, do ponto de vista teórico e prático, que estariam permeando o trabalho cotidiano com essa disciplina. Esta abordagem visa sensibilizar pesquisadores e outros profissionais que trabalham com o aprendizado de Matemática, para uma reflexão mais ampla e aprofundada concernente ao tema.

Palavras-chave

Crenças, matemática, aprendizagem.

Abstract

The main aim of this article is to present a vision of some beliefs that intervene in the pedagogical practice of mathematics teachers at basic and intermediate levels of schooling as well as at university. An attempt has been made to present those beliefs judged to be the commonest in the school environment. The analysis showed that, based on modern theories of learning and the results of research, there are probable ambiguities, from the theoretical as well as from practical points of view, permeating daily work in this discipline. With this perspective, an attempt is being made to make researchers and other professionals working with the teaching of mathematics, aware of a wider and deeper reflection on this theme.

Key words

Beliefs, mathematics, learning.

Neste artigo, retomamos reflexões sobre crenças¹ subjacentes às práticas pedagógicas cotidianas de professores de Matemática. Embora saibamos que grande parte das teses que serão abordadas aqui não sejam inéditas para muitos pesquisadores da área de Educação, e em particular de Educação Matemática, julgamos urgente e necessário o aprofundamento da análise e questionamento das mesmas, particularmente os professores de Matemática que estão atuando diretamente em sala de aula. Observamos que o debate e a divulgação dessas idéias têm se limitado a comunidades acadêmicas restritas, permanecendo freqüentemente entre seus pares. Embora não pretendamos analisar aqui os motivos, julgamos que os profissionais que mais poderiam se beneficiar dessas discussões permanecem excluídos do processo. A situação parece paradoxal, pois ao mesmo tempo em que as oportunidades de estudos e de atualização dos professores diminuem, maiores se tornam as necessidades de aprimoramento intelectual de mestres que saibam processar conhecimentos para solucionar problemas práticos e teóricos que provoquem constantemente a ampliação dos horizontes de possibilidades de seus alunos.

Acreditamos que, se não fossem as grandes dificuldades de aproximação que os resultados de estudos e pesquisas enfrentam para atingir o cotidiano escolar, as mudanças na realidade educacional poderiam ser muito mais rápidas e eficazes. Assim sendo, muitas crenças poderiam ser desmistificadas através da análise crí-

tica de resultados de pesquisas, de debates e de comprovações experimentais, pelos profissionais da área de Educação Matemática que atuam diretamente em sala de aula, e dessa forma poderiam contribuir mais efetivamente para a melhoria do aprendizado dessa disciplina.

Não vamos aqui sugerir modelos a serem desenvolvidos em classe, mas estamos certos de que as teses, que apresentaremos a seguir, poderão contribuir para o questionamento de posturas e de práticas pedagógicas comuns de professores de matemática. Como consequência, elas poderão servir de subsídio para a reelaboração de projetos didático-pedagógicos baseados em novos parâmetros educacionais.

No universo de crenças presentes entre os professores de Matemática e também em muitos outros profissionais que trabalham nessa área, é opinião comum que a **organização e estruturação dos conteúdos matemáticos ocorrem quase sempre de forma linear**, seguindo uma ordem crescente de dificuldades. Esta forma de conceber a construção do conhecimento científico está associada ao pensamento cartesiano. Uma síntese dessa visão pode ser observada no seguinte trecho extraído de uma carta de Descartes: *“Assim, toda a filosofia é como uma árvore, da qual são as raízes a Metafísica, o tronco é a Física, e os galhos que saem deste tronco são todas as outras ciências...”* (Salma, p. 10).

Por acreditar nisso, muitos professores e autores de manuais didáticos julgam ser essa a melhor forma de se trabalhar com esses conteúdos em sala de aula. Ba-

seados nesse princípio, procuram organizar seqüências de conteúdos justapostos, tentando articulá-los para que cada novo conceito ou exercício dependa unicamente dos anteriores, garantindo assim uma progressão linear sem grandes entraves. Em decorrência disso, verificou-se, então, nos níveis teórico e prático, a apresentação de sucessões “monotonamente crescentes” de complexidade.

Essa concepção teórica pode conduzir o professor a uma prática pedagógica pouco significativa para os alunos, provocando desinteresse e, por conseguinte, o fracasso da aprendizagem. Teorias modernas de aprendizagem² indicam que os processos de construção e reconstrução de conhecimentos freqüentemente ocorrem de maneira bastante caótica. De modo geral, a aquisição de um novo conceito envolve “blocos”, “redes” ou “campos conceituais”³ nos quais se estabelecem organizações não necessariamente lineares. Perceber relações e interdependências entre conceitos, muitas vezes não muito evidentes, constitui um grande desafio para os profissionais que trabalham com o aprendizado da Matemática.

Em oposição à forma seqüencial de admitir a evolução do saber, Deleuze & Guattari (1978, p. 220) descreveram o conceito de *rizoma* para ilustrar a ampla complexidade envolvida na formação das noções científicas. Sob a aparente simplicidade de um conceito se esconde uma multiplicidade de outros componentes, muitos dos quais são também conceitos precedentes. O rizoma não tem uma es-

trutura linear, ordenada e seqüencial, tal como revelam as raízes, tronco e galhos da “árvore do conhecimento”.

Para que seja feita uma abordagem mais “contextualizada” dentro da própria matemática, é necessário desenvolver atividades com os alunos, que privilegiem a integração de vários campos (geométrico, aritmético, algébrico, gráfico, computacional...), por exemplo, o estudo de radicais estaria relacionado com as noções de potenciação, logaritmos, aplicações geométricas do teorema de Pitágoras e de Tales, entre outras. Da mesma forma outros conteúdos poderiam ser desenvolvidos seguindo a mesma ótica, por exemplo, a aprendizagem do cálculo algébrico poderia ocorrer com a resolução de situações-problema, envolvendo perímetros, áreas, volumes e também propriedades gerais de aritmética. É provável que esse tipo de tratamento pode ser dado a quase todos os conteúdos matemáticos. Certamente essa mudança de postura favoreceria uma visão mais geral e integrada da matemática pelos alunos e, provavelmente, seria mais interessante para eles.

Outra concepção muito difundida é a de que se aprende Matemática e também outros conteúdos de outras áreas através de **repetição e treino**. Essa concepção induz uma prática pedagógica caracterizada pela enorme quantidade de atividades envolvendo exercícios semelhantes. Normalmente, para essas atividades, são fornecidos, previamente, regras, modelos ou macetes, visando facilitar o treino de exercícios padronizados, que favoreçam o desen-

volvimento de automatismos. Subjacente a essa concepção, parece estar a idéia de que a aprendizagem ocorre por associação mecânica. Essa situação confunde adestramento com educação, pois deixa transparecer que os seres humanos devam ser “instruídos” da mesma forma que os outros animais. Trata-se de uma grave confusão sobre aprendizagem, gerada pela teoria dos reflexos condicionados de Pavlov e de outras teorias behavioristas, que culminaram no grande equívoco de propor o mesmo paradigma de comportamento animal para os seres humanos. Rezende (1990, p. 48) observou que:

“É verdade que o homem também pode ser adestrado, amestrado, treinado, domesticado. Mas isto não é aprendizagem, ou, ao menos, não é aprendizagem humana. Ao contrário, tanto psicológica como sociologicamente, quando isto acontece assistimos a um processo de regressão como fator de desumanização e alienação”.

Analisando essa questão sob um ponto de vista filosófico, ressaltamos que, segundo Merleau Ponty, o que nos diferencia dos demais animais é justamente o fato de sermos conscientes de nossa existência no mundo. Assim sendo, parece mais adequado, ao tratar de seres humanos, falar de existência ao invés de “comportamento”.

Analisando modos de ver ou conceber o ensino de Matemática no Brasil, Fiorentini (1995, p. 15) o definiu como: *“uma corrente de origem norte-americana... característica do regime militar pós-64 que pretendia inserir a escola nos modelos de*

racionalização de produção capitalista”. Na p. 17, do mesmo artigo, ele complementou: *“A finalidade do ensino da Matemática na tendência tecnicista, portanto, seria a de desenvolver habilidades e atitudes computacionais e manipulativas, capacitando o aluno para a resolução de exercícios ou de problemas-padrão”.*

A tendência tecnicista na educação tem se tornado cada vez mais vulnerável, mostrando que os alunos, que receberam essencialmente esse tipo de formação, apresentam dificuldades crescentes de aprendizagem. Podemos deduzir que o exagero em determinados tipos de “decoreba”, de “siga o modelo”, de “macetes”, faz com que os alunos quase não consigam reinvestir conhecimentos em situações fora do contexto, esquecem com muita facilidade e apresentam enormes dificuldades nos níveis de escolaridade subseqüentes. Não pretendemos aqui aprofundar a análise desse tipo de ensino “prescritivo”, que teve forte ênfase nas duas últimas décadas, mas cabe um questionamento ético e político sobre os reais objetivos da degeneração dessas propostas tecnicistas. Estariam os responsáveis pelas diretrizes educacionais querendo formar mão-de-obra semi-especializada para atender a algum macro-objetivo político-econômico e seria esse o modelo mais adequado, naquela época, de aumentar quantitativamente a população escolar?

As novas propostas e orientações⁴ pedagógicas estão indicando rumos diferentes, ou seja, que a aprendizagem matemática ocorre através de investigação, de

descobertas, de tentativas e erros, de ação e reflexão, de argumentação, contextualização, isto é, pela reconstrução de conceitos através da resolução de situações-problema em contextos diversificados. É claro que uma mudança para esse tipo de postura necessitaria, da parte do professor, de mais trabalho de pesquisa, de leituras, troca de experiências, mas principalmente pela prática de resolução e formulação de problemas de matemática. Como observamos anteriormente, esse é um dos grandes desafios para os profissionais que trabalham na área de Educação Matemática.

Acreditou-se também, durante muito tempo, que o **processo de aquisição do conhecimento matemático ocorre "num sentido único", indo sempre do concreto para o abstrato**. Parece ter havido, por grande parte dos profissionais da aprendizagem matemática, uma interpretação equivocada da teoria construtivista piagetiana. Entendeu-se que os processos de construção de conhecimento pela criança deveriam ocorrer através de uma aprendizagem ativa, e essa ação foi mal entendida por muitos professores, considerando-a unicamente como a manipulação direta dos objetos, através da experiência sensório-motora, baseada no uso dos cinco sentidos e do sistema motor. A função do educador seria apenas a de auxiliar o desenvolvimento do aluno através da organização de situações de aprendizagem em que os materiais pedagógicos desenvolveriam um papel preponderante, tornando-se muitas vezes um fim em si mesmo.

Em muitos casos, ao invés de

direcionarem suas aulas para o aprofundamento da reflexão sobre conteúdos matemáticos, tomaram o caminho inverso, voltado exclusivamente para o lazer e as artes. Convém deixar claro que consideramos de grande valia o uso de materiais concretos de manipulação, mas sobretudo como material de apoio para que se atinja um nível mais elevado de abstração. Acreditamos, nesse caso, que o material concreto possa auxiliar para a elaboração de uma dialética entre abstrato e concreto, em que para cada ação deveria corresponder um envolvimento mental e vice-versa.

Após o fracasso do Movimento da Matemática Moderna⁵, fortaleceu-se, no ensino de matemática, a crença de que, partindo da manipulação de objetos concretos, a criança naturalmente desenvolveria o raciocínio abstrato. Como marca dessa interpretação surgiram, no ensino de matemática, expressões como: *"primeiro trabalha-se o conceito no concreto para depois trabalhá-lo no abstrato"*, ou seja, concreto e abstrato se caracterizando como dois momentos dissociados. Concreto identificado como o manipulável e o abstrato como as representações formais, com definições e sistematizações teóricas.

De acordo com essa concepção, a ação física se opõe à ação intelectual, não ocorrendo simultaneamente. Isso certamente resultará em prejuízos para o processo de reconstrução de conceitos pelo aluno. Na realidade, essa distinção é bastante questionável do ponto de vista epistemológico, pois a toda ação física corres-

ponde uma ação intelectual e toda manipulação de objetos cumpre uma finalidade e faz sentido para quem manipula. O reconhecimento da ação, no seu duplo sentido, concreto e abstrato, parece mais pertinente para compreender a aprendizagem como um processo em que essas duas dimensões intervêm concomitantemente e de forma relacionada. Os conceitos⁶ apresentam diferentes níveis de abstração e as concretizações representam os significados que lhes vão sendo atribuídos a cada momento com ajuda de materiais ou não.

Uma outra tese controvertida, relativa à aprendizagem matemática, é sobre a **universalidade na forma de abordagem dos conteúdos**, ou seja, que a mesma matemática deve ser ensinada a todos da mesma maneira. Não vemos argumentos sustentáveis para defesa desse entendimento, seja de natureza cognitiva, social ou cultural. De modo geral, é possível perceber que vários teóricos da aprendizagem propõem partir do que o aluno já conhece, respeitar os seus conhecimentos prévios.

Está subentendido que não se refere unicamente a aspectos específicos, mas também culturais, sociais e psicológicos. Piaget⁷ propunha o trabalho com base em esquemas de assimilação que o aluno já possui; para Vygotsky (1995), a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal; Bachelard desenvolveu a noção de obstáculo epistemológico⁸, referindo-se a certos conhecimentos prévios que dificultam ou impedem a apropriação de novos. Observamos assim que, de modo geral, eles partem de um mesmo princípio,

ou seja, que os alunos só aprendem por meio do que já conhecem e das experiências realizadas. Assim sendo, cada indivíduo assimila de maneira diferente do outro, aprecia de maneira distinta e, naturalmente, utiliza seus conhecimentos matemáticos em circunstâncias diversas e de modo diferente.

Existe também o mito relativo à avaliação da aprendizagem, referente à crença de que **é possível medir com alto nível de precisão**. Observa-se que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e se baseia em dois princípios: percepção da informação e processamento dessa informação. Ele é dinâmico e permanente, estando presente em toda a vida do indivíduo.

Para nos convenceremos um pouco mais sobre a dificuldade em atribuir notas "corretas" aos alunos, basta observar que toda avaliação está sempre associada a juízo de valor, portanto, não está livre de subjetividade. Assim sendo, ela depende de crenças, concepções e preferências teóricas e práticas de quem avalia. Dessa forma, deve necessariamente ser analisada em um contexto mais amplo, no qual, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação formam um todo dinâmico no planejamento didático-pedagógico.

Em última instância, a avaliação trata a opção pedagógica predominante, contendo, portanto, elementos que contribuem para o desvelamento da concepção filosófica do educador. Decorre daí que, se quisermos romper com algumas práticas arraigadas, quaisquer que sejam elas, teremos necessariamente que repensar as

formas de avaliação.

No prática pedagógica tradicional, as avaliações ocorrem freqüentemente, e quase que exclusivamente, por meio de provas periódicas sobre conteúdos ministrados pelo professor em sala de aula, as quais exigem grande esforço de memorização de informações e técnicas fornecidas durante o processo. No modelo tecnicista, se o professor quiser manter uma coerência, suas avaliações deveriam ser compostas essencialmente de reprodução de regras, de procedimentos automáticos ou de modelos previamente fornecidos.

No entanto, se quisermos formar um aluno que compreenda os conceitos, que assuma postura crítica diante de situações inaceitáveis, com capacidade de argumentar, enfrentar e resolver situações-problema, é necessária uma avaliação processual.

Assim, torna-se essencial a utilização de instrumentos variados de avaliação: provas, trabalhos, explicações orais, envolvendo a observação de atitudes como questionamentos, tentativas, participação individual e em grupo, nível de interesse, tipo de justificativas produzidas, nível de comunicação e outros.

Nesse caso, a avaliação deve, sobretudo, exercer o papel de "bússola" e "termômetro" da classe, pois ela irá nortear o aprofundamento do conteúdo, a velocidade ou ainda as possíveis correções de "rumo", tendo, portanto, o papel fundamental de garantir um razoável nível de aprendizagem do conteúdo curricular.

Nos programas de matemática, é

muito freqüente que os conteúdos a serem ministrados estejam acompanhados do tempo previsto para seu trabalho em sala de aula, presumindo que a **aprendizagem de um determinado conteúdo ocorre num intervalo de tempo fixado**. Na realidade, é praticamente impossível elaborar, com um mínimo de precisão, qualquer cronograma, pois a aprendizagem é o produto de todo um acúmulo de experiências que nos informam permanentemente, durante toda a nossa existência, as quais se incorporam às experiências culturais.

Trata-se de um processo no qual cada indivíduo assimila à sua maneira, dependendo da quantidade e da qualidade de conhecimentos e também das habilidades que possui em dado momento de sua existência. Há o conflito entre o *tempo didático*⁹ –aquele regido pelos parâmetros burocráticos dos programas– e o *tempo da aprendizagem*, revelador da complexidade do processo individual e coletivo da construção do conhecimento.

Como vimos, cada indivíduo tem o seu tempo de aprendizagem, o qual dificilmente coincide com o tempo previsto nos programas escolares, sendo, portanto, uma ilusão pedagógica não considerar a diferença entre esses dois tempos. Diante desse fato, parece que seria melhor um trabalho pedagógico que favorecesse a retomada de conceitos em contextos variados e em diferentes níveis de profundidade. Essa forma de tratamento dos conteúdos, que valoriza esse tipo de retomada, as quais não são meras repetições, é também conhecida como abordagem em es-

piral e é coerente com o princípio de que a aprendizagem ocorre como processo.

Na realidade, podemos associar uma visão hermenêutica, ou seja, pela construção de novas bases por meio de conquistas anteriores, que deixa para trás patamares superados, exigindo um esforço reconstrutivo. Nesse tipo de percurso, as retomadas contribuem para a elevação.

Muitos ainda acreditam que **o programa escolar se constitui apenas de uma listagem de conteúdos** que devem ser desenvolvidos em tempo pré-determinado. Quanto a isso, compartilhamos o ponto de vista de D'Ambrósio (1986), que propõe um modelo curricular alternativo, no qual objetivos, conteúdos e métodos formam um todo indissociável. Assim sendo, é fundamental aceitar que, no planejamento, só é possível definir os conteúdos com base nos objetivos, isto é, se tivermos claro o tipo de aluno que queremos formar.

Desse modo, uma mesma relação de conteúdos pode ser trabalhada de forma tradicional, tecnicista, construtivista ou outra qualquer, dependendo da postura adotada diante dos alunos e do conhecimento. É claro que as situações-problema, as suas formas de abordagem e o nível de aprofundamento não serão os mesmos, embora pertencendo à mesma relação de conteúdos.

Uma outra concepção bastante arraigada é a de que **o professor de matemática é neutro** em relação à estrutura de poder e de funcionamento da sociedade. A relação da matemática com o mundo geralmente está associada às idéias de

exatidão, precisão, rigor, ordem e certeza, entre outros. Associado a essa concepção o professor carrega freqüentemente uma acentuada dose de intolerância, descompaixão, frieza e autoritarismo.

Desse modo, é possível ser rigoroso ao ponto de que poucos alunos consigam se sair bem em provas que ele considera fácil, podendo se valer delas como instrumento para o exercício do poder. Essa "postura" pode servir como meio de seleção e de exclusão de alunos do ambiente escolar, principalmente daqueles menos favorecidos no aspecto sócio-econômico, por não possuírem condições extra-classe favoráveis à aprendizagem. Segundo D'Ambrósio (1996, p. 85):

"Se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão. Tudo o que fazemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registrados e gravados pelos alunos e entrarão naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência. Maior ou menor tempero político é nossa responsabilidade. Daí se falar tanto em educação para a cidadania."

Talvez em decorrência de alguns valores característicos da matemática, tais como precisão, rigor, certeza, linguagem econômica e universal, abstração, coerência, entre outros, construiu-se a imagem de que **a matemática é uma disciplina escolar que muito estimula o raciocínio do aluno**. Ela até poderia cumprir esse papel, mas infelizmente é necessário dizer que se trata de outro equívoco. Na realidade, devido às práticas pedagógicas adotadas na maioria

das escolas, do país e do resto do mundo, pode estar ocorrendo exatamente o contrário. Deste modo, a disciplina que deveria trabalhar com o logos, o pensar, devido à maneira como vem sendo desenvolvida, acaba praticando o anti-logos, ou seja, o desestímulo ao raciocínio dos alunos, da negação da razão. Nesse sentido, reproduzimos um parágrafo, a reflexão acerca do paradigma hegemônico de Educação Matemática da Atualidade, feita por Miguel (1994, p. 53):

“A ciência do anti-logos é aquela que não duvida. Aceita. É aquela que não argumenta. Impõe. É aquela que não põe problemas. Apenas os resolve. É aquela que não tem processo e nem produtores. Apenas produtos. É aquela que não tem história. Surgiu pronta do nada e predestina-se ao nada e a ninguém. É aquela que não induz a curiosidade. Conforma-se com tudo igual. É vítima do hábito. É aquela que renunciou à capacidade de pensar e pensar-se. Que renunciou à condição de ciência”.

Alguns dados indicativos dessa cruel realidade podem ser detectados nas várias avaliações recentemente conduzidas pelo MEC. As últimas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) mostram que o desempenho dos alunos, em Matemática, estão muito longe do mínimo desejável. No entanto, o Programa de Avaliação do Livro Didático (PNLD) mostrou que grande parte dos livros de Matemática mais utilizados pelos professores foram classificados como não-recomendáveis ou mesmo excluídos. Mais

recentemente, os alunos submetidos aos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), encontraram dificuldade para resolver problemas de Matemática em contextos não padronizados que extrapolam a memorização de fórmulas e regras.

Considerações finais

Existem outros aspectos polêmicos relativos às crenças, posturas e preferências dos professores de Matemática que não foram aqui analisados, pois não tínhamos o objetivo de fazer um tratamento exaustivo do tema. No entanto, acreditamos que o panorama apresentado contém elementos que consideramos importantes e atuais para o desenvolvimento de pesquisas, análises e reflexões.

No que concerne à importância do tema, julgamos interessante o estudo sobre a relação entre concepções de matemática e prática pedagógica feito por Thompson (1997, p. 12):

“Há uma forte razão para acreditar que em matemática, as concepções dos professores (suas crenças, visões e preferências) sobre o conteúdo e seu ensino desempenham um papel importante no que se refere à eficiência como mediadores primários entre o conteúdo e os alunos.. A pesquisa sobre este assunto reinvidica um exame dos processos cognitivos e metacognitivos de professores durante a prática pedagógica. Entretanto, por várias razões, estes processos têm sido tipicamente desprezados por pesquisadores”.

Mais adiante (p. 14), visando enfatizar essa importância, a autora afirmou que:

“Se os padrões característicos do comportamento dos professores são realmente uma função de seus pontos de vista, crenças e preferências sobre o conteúdo e seu ensino, então qualquer esforço para melhorar a qualidade do ensino de matemática deve começar por uma compreensão das concepções sustentadas pelos professores e pelo modo como estas estão relacionadas com sua prática pedagógica. A falha em reconhecer o papel que as concepções dos professores podem exercer na determinação de seu comportamento pode, provavelmente, resultar em esforços mal direcionados para melhorar a qualidade do ensino de matemática nas escolas.”

Finalizando, julgamos oportuno frisar que, além da problemática acima apresentada, novos desafios continuam surgindo para os profissionais da educação matemática, dentre eles poderíamos citar as necessidades de incorporação das novas tecnologias, de se buscar situações-problemas contextualizadas e mais significativas para os alunos, de maior visão crítica sobre a epistemologia de conceitos matemáticos, visando articulações mais adequadas entre os mesmos, enfim, a implantação de laboratórios permanentes de aprendizagem matemática, entre outros. O enfrentamento desses novos paradigmas, por parte dos professores de matemática, certamente dependerá de suas crenças sobre eles.

Notas:

¹ Estamos considerando como crenças as opiniões vagas, as visões e preferências dos professores, predominantemente instintivas e subjetivas, carentes de validação por pesquisas sistematizadas.

² Além da psicologia cognitiva, há grandes avanços e contribuições de diversas áreas. Por exemplo, da Física: PRIGOGINE, I, 1996; CAPRA, F., 1997; da Biologia: MATURANA, H. & VARELA, F., 1995; da Filosofia: DELEUZE, G. & GUATARI F., 1976; HABERMAS, J., 1986; de base interdisciplinar: GARDNER, H., 1994; DAMÁSIO, A. R., 1996.

³ Noção desenvolvida por Gérard Vergnaud. Maiores considerações sobre essa noção encontram-se no livro *Educação Matemática: uma introdução*, publicado pela EDUC – PUC-SP, 1999.

⁴ Um exemplo ilustrativo são as orientações e subsídios contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, publicados pelo MEC, recentemente.

⁵ Movimento de reforma do Ensino de Matemática, que teve início no final da década de 60, cujo objetivo principal era a utilização de uma nova linguagem, compreendendo, sobretudo, a utilização de novos símbolos e propriedades estruturais, envolvendo conjuntos. Para maiores informações ver “O Fracasso da Matemática Moderna” de Morris Kline.

⁶ Estamos considerando a definição dada por Vergnaud, isto é, um conceito é constituído de três conjuntos (situações, invariantes e representações simbólicas). Maiores detalhes sobre essa noção podem ser encontrados em “*Educação Matemática: uma introdução*”, obra já citada.

⁷ Piaget, Jean. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

⁸ A noção de obstáculo epistemológico foi pesquisada em Didática da Matemática em 1976, por Guy Brousseau (in: MACHADO, Sílvia D. A. et alii, *Educação Matemática: uma introdução*, 1999).

⁹ Noção estudada por L. C. PAIS (in: MACHADO, Sílvia D. A. et alii, *Educação Matemática: uma introdução*, 1999).

Referências bibliográficas

- ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. *A didática das ciências 2*. ed. Campinas-SP : Papirus, 1991.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto – MEC. *Guia de Livros Didáticos, 5ª a 8ª série – PNLD 1999*. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo : Cultrix, 1997.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. 3. ed. Campinas : Summus, 1986.
- _____. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas-SP : Papirus, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro : Editora 34, 1997. Vol. 5.
- FIORENTINI, Dário. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. In: *Revista Zetetiké*, Campinas-SP: CEMPEM – FE/UNICAMP, ano 3, n. 4, p. 1-38, 1995.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- HABERMAS, J. *A consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- KLINE, Morris. *O fracasso da Matemática moderna*. São Paulo : Ibrasa, 1976.
- LORENZ, E. N. *A essência do caos*. Brasília : UnB, 1996.
- MACHADO, Sílvia Dias Alcântara et alii. *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo : EDUC, 1999.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *El Árbol del Conocimiento*. Santiago : Editorial Universitária, 1995.
- MIGUEL, Antônio. Reflexão acerca da Educação Matemática Contemporânea. In: *A Educação Matemática em Revista – SBEM*, Blumenau-SC : FURB, n. 2, 1994.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas – tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo : UNESP, 1996.
- SEGURADO, I.; PONTE, J. P. Concepções sobre a Matemática e trabalho investigativo. In: *Revista Quadrante*, Lisboa, Portugal, 7(2), 5-40, 1999.

THOMPSON, Alba Gonzáles. A relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. In: *Revista Zetetiké*, Campinas-SP : CEMPEM - FE/UNICAMP, vol. 5, n. 8, 1997.

WYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

Gestão escolar – possibilidades de uma administração democrática*

Liliana Gonzaga de Azevedo Martins

Aluna do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
Professora de Administração Escolar e Estágio Supervisionado em Administração Escolar da FIC-UNAES/MS.
e-mail: lilimart@enersulnet.com.br

Resumo

Esse texto apresenta a importância da gestão democrática no processo educacional e o papel do diretor escolar, favorecendo essa administração e contribuindo na formação docente. Para melhor compreensão dessa conquista da população, a gestão democrática e participativa, o texto traz na sua primeira parte um histórico político educacional.

Palavras-chave

Administração Escolar; gestão; democracia; participação.

Abstract

This text shows the importance of democratic management in the educational process and the principal's role, in making this administration easier as well as contributing to teacher training. To better understand this achievement of the population, a democratic and active administration, this text also presents initially the history of educational policy.

Key words

School administration; administration; democracy, participation.

* Texto elaborado para a disciplina *"Relação Escola, Estado e Sociedade Brasileira"*, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Casadel Salles.

O texto apresenta a trajetória política da história do Brasil, com a finalidade de situar a educação básica neste contexto, as dificuldades vividas no período militar e, por meio do processo de redemocratização do país, os avanços alcançados até chegar à legislação sobre a "gestão democrática", com o incentivo à participação dos diferentes atores da escola: funcionários, pais, alunos e professores.

Com as eleições de 1982, foi possível avaliar a difícil situação a que o país chegara, apresentando um alto índice de analfabetismo, entre outros fatores. Os governos de oposição enfrentaram dificuldades para administrar devido à situação em que se encontravam seus estados e também à própria expectativa popular. Em relação à Educação, a preocupação era a ausência de uma política própria.

Nesta época, segmentos da sociedade erguiam suas bandeiras em prol da educação, com objetivos que, até hoje, não foram plenamente alcançados no país. Eram medidas que visavam democratizar o ensino básico em curto prazo, tornando-o menos elitista; evitar a evasão e a repetência nas escolas fundamentais; reverter a questão da remuneração docente, para que o professor pudesse dedicar-se exclusivamente à educação, e permitir a ampla participação da população na administração.

Com a participação da comunidade na gestão da escola, esperava-se que surgisse um novo perfil de administrador escolar, não mais burocrático, preocupado somente com este nível de organização da escola, mas sim com o de um líder de-

mocrático, **educador** que, acima de tudo, acreditasse na participação comunitária e vislumbresse, na administração escolar, um importante fator para a melhoria da organização pedagógica e da formação docente dos seus profissionais. Esperava-se que este viesse a ser o grande articulador do projeto pedagógico da escola, favorecendo o surgimento de um novo estilo de gestão de características democráticas e participativas.

A democratização do ensino – um panorama histórico¹

É preciso voltar um pouco na história política do país para se compreender o processo de democratização do ensino e da gestão. Em 1964, o país viveu o chamado "Golpe de Estado de 64", que representou para a sociedade brasileira, ao longo de toda sua existência, a perda de muitos dos seus direitos civis; com a ditadura militar instalada, foram 21 anos de ausência de democracia. A sua retomada aconteceu, em parte, pela luta democrática do povo brasileiro e, em parte, pelo interesse de algumas frações da burguesia que viam, na democratização do país, uma nova saída econômica para seus interesses.

Nesse período de avanços e retrocessos, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) deixou de ser um partido de antigos opositores ao golpe e das esquerdas (PCB, PC do B etc.) para compor-se como agrupamento político das forças políticas da sociedade, incluindo nele desde empresários e políticos progressistas, até setores de esquerda de várias tendências.

As conquistas para a educação com o processo eleitoral

Em 1974, aconteceram algumas tentativas de lançar um "anticandidato" à Presidência da República, como Ulysses Guimarães, que era presidente do MDB. Em 1978, esse partido acreditou que conseguiria alcançar o poder por via do Colégio Eleitoral e lançou o general Euler B. Monteiro. O Colégio Eleitoral² tinha como finalidade garantir maioria ao governo e, com isso, referendou o candidato indicado por Ernesto Geisel: o General Figueiredo. O presidente Ernesto Geisel (1974-1978) ameaçou fechar novamente o Congresso, se alguns parlamentares da Aliança Renovadora Nacional (partido governista), não votassem no candidato oficial. João Batista Figueiredo (1979-1984) foi eleito, ainda que de maneira indireta, e a sucessão presidencial militar foi garantida.

Nesse governo, aconteceu a extinção do AI-5, em 1979, a Anistia Política, e as eleições diretas para governadores em 1982, mas, desde o governo Geisel, a sociedade já vinha pressionando politicamente o regime, fazendo-o aceitar alguns atos de abertura política, como o fim da censura à imprensa e o fortalecimento do movimento operário.

A luta de oposição organizada veio imediatamente pressionar a ditadura militar que, enfraquecida pela crise econômica pela qual atravessava o país, viu-se obrigada a fazer algumas concessões antes de abandonar definitivamente o poder.

Com o fim da ditadura militar, ressurgiu um país mais livre.

Nesse processo de redemocratização, o quadro educacional e pedagógico do país avançou com algumas mudanças no âmbito das respectivas políticas educacionais estaduais.

Retornaram do exílio, no exterior, importantes intelectuais, grandes opositores à ditadura militar, trazendo para a sociedade civil um novo ritmo à ação política. Os partidos de oposição reuniram educadores com pensamentos pedagógicos originais e adentraram no meio educacional trazendo propostas diferentes dos que tínhamos, sendo um fato novo a marcar a história do Brasil.

Mesmo sem ter uma política educacional própria do PMDB, destacaram-se as gestões de Guiomar Namó de Mello, como secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Mário Covas de 1982 a 1985, quando, em três anos, conseguiu corrigir as formas de hierarquização na carreira do magistério paulistano. A de Neidson Rodrigues, no Estado de Minas Gerais, no governo Tancredo Neves, no mesmo período, conseguiu favorecer a participação dos diversos setores da sociedade civil em torno da defesa da escola pública. Criou Comissões Municipais, constituídas em cada cidade por prefeito, vereadores, professores, supervisores, presidentes de associações comunitárias e de sindicatos. Nas escolas propôs a formação do colegiado. Este foi eleito em assembléias de pais, alunos, funcionários e professores, cuja função era a de acompanhar a

proposta curricular da escola, a organização do calendário, o controle do caixa escolar, entre outras ações.

No Rio de Janeiro, o governo do PDT de Brizola tinha como vice-governador o antropólogo e ex-ministro da educação do governo João Goulart, Darcy Ribeiro, que, inspirado nas idéias de Anísio Teixeira, de quem se dizia seguidor, em matéria de educação, implantou os polêmicos CIEPS³, provocando grande repercussão na discussão da educação popular.

Por sua vez, os educadores, reunidos, filiados sob a bandeira do PT, denunciaram as diferenças de escolas para os ricos e para os filhos dos trabalhadores, ressaltando os baixos salários, como uma das causas mais importantes para a viabilização de uma prática pedagógica eficaz, a falta de vagas nas escolas e a repetência nas séries iniciais.

Os políticos de oposição priorizaram em seus governos, as camadas populares, propondo políticas de atendimento às necessidades básicas da população, fazendo surgir, em diversos estados brasileiros, iniciativas concretas em favor da democratização da escola.

A partir do início de 1984, amplos setores do Movimento Operário e Popular e os partidos políticos de oposição juntaram-se em uma ação política em favor das eleições para Presidente da República.

Apesar de os objetivos dessa luta não serem atingidos integralmente, a eleição do novo Presidente da República aconteceu, elegendo Tancredo Neves. Foi o primeiro presidente civil depois de 21 anos de ditadura. Antes de sua posse, o presi-

dente adoeceu, falecendo em 22 de abril do mesmo ano. O vice, José Sarney, assumiu a presidência, em 15 de março de 1985, cujos compromissos com a oposição eram amplamente duvidosos.

Como afirmou Araújo (1999), o movimento histórico produziu situações novas e promissoras para as classes populares e para a viabilização da democracia. Os partidos de oposição definiram suas políticas educacionais para responderem aos anseios do momento, houve a reorganização do sindicato dos professores de vários estados, Conferências Brasileiras de Educação foram realizadas e aumentaram em número de participantes, ouvintes e expositores, as revistas ligadas à educação diversificaram-se e ampliaram sua publicação. Concordamos com Araújo (1999) ao afirmar que todas essas aspirações e mobilizações, no entanto, não foram suficientes para obrigar uma revisão do rumo da política educacional realizada no bojo do processo de transição conservador liderado, inicialmente, pelo Presidente Sarney e, depois, de maneira geral, pelos que o sucederam. O momento expressivo dessas aspirações e mobilizações deu-se na Constituinte, quando se conseguiu inscrever na Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, pela primeira vez, em uma Carta Magna (artigo 206), um princípio para o ensino público, da gestão democrática, na forma de lei. Posteriormente, ratificado na Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, em seu artigo 3º, inciso VIII.

A democratização da gestão escolar

De acordo com Dourado (1998), as políticas educacionais no Brasil vêm sendo pontuadas por mudanças de cunho legal/institucional. A própria LDB tornou-se um indicador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para a discussão das políticas de democratização da escola e sua gestão.

Com relação à democratização da gestão, vale ressaltar o papel e função social da educação e da escolarização, bem como o da gestão da educação e os limites a ela impostos, devido às transformações vivenciadas pelo mundo do trabalho, resultantes das políticas de racionalização de produção.

Segundo Dourado (1998, p. 79):

"Situvar as políticas de educação no Brasil e, no bojo dessas, as discussões sobre a gestão democrática, implica resgatar os vínculos e compromissos que norteiam a presente reflexão, pois convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva, conseqüentemente, de participação cidadã."

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política, que não se limita à prática educativa, mas vislumbra a possibilidade de participação efetiva de toda a comu-

nidade escolar e é neste processo democrático que se faz necessário repensar as relações de poder. Ela não irá resolver todos os problemas da educação, mas sua implementação é hoje uma exigência da sociedade, sendo um dos caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade.

Prais (1996) analisou que é preciso ter consciência do papel da escola que pode se tornar um reproduzidor do aparelho ideológico do Estado e se constituir em uma instituição comprometida com a transformação social.

Não se pode dissociar a tarefa de conscientização de cada educador da necessidade de dar um rumo consciente e necessário à transformação social, ao realizar sua prática pedagógica.

Para o alcance da democratização da escola, é preciso, no entanto, que se levem em consideração não só os aspectos políticos e sociais externos à escola, mas também os internos que inviabilizam qualquer discussão sobre sua democratização, tais como a qualidade, o acesso e a permanência.

Conforme apontou Dourado (1998) estes aspectos são quase sempre secundarizados diante da falsa idéia de maior importância política dos fatores externos, mas, seja como for, é na busca da garantia da democratização do acesso, da permanência e da gestão que se articulam a defesa de uma educação de qualidade, permeada pelo estabelecimento de constantes relações com a sociedade civil organizada. Esta luta pela qualidade do ensino não pode estar dissociada de lutas mais amplas pela

igualdade, em um país marcado pelas desigualdades sociais, o que implica pensar a democratização da escola no contexto da luta pela democratização da sociedade da qual faz parte. Nesse sentido, a idéia de participação política precisa ser definida pela qualidade da relação entre os processos de democratização da escola e da sociedade. Na escola, esta participação deveria estar sendo garantida pelos colegiados ou conselhos escolares.

A administração colegiada na escola pública

De acordo com a recente história política do Brasil, o compromisso com a administração colegiada foi assumido nas eleições de 1982 pelos governos estaduais de oposição, com o objetivo de reorganizar e politizar a classe trabalhadora, assim como o de favorecer a democratização do poder de decisão nas escolas públicas. Surgindo primeiramente como reivindicação dos educadores de Minas Gerais, sendo encampada pelo I Congresso Mineiro de Educação, realizado de agosto a outubro de 1983. A organização dos trabalhadores de ensino, no Estado de Minas Gerais, foi um momento importante para a democratização das instituições escolares. Desta forma, a escola passou a ser compreendida em sua função social e política, tendo a seu encargo a transmissão e socialização do saber historicamente acumulado, verdadeiro instrumento de cidadania.

Como afirmou Libâneo (1990), a educação escolar constituiu-se em um sis-

tema de instrução e ensino com propósitos claros e intencionais, sendo necessárias práticas sistematizadas e alto grau de organização por parte do docente, que deve estar ligado intimamente às demais práticas sociais. É através da educação escolar que se democratizam os conhecimentos, e é na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios estabelecidos pela realidade social.

Esta escolarização tem, portanto, uma finalidade muito prática, quando os alunos adquirem um entendimento crítico da realidade, através do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas e formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos. Desta forma, esses alunos podem expressar de forma mais elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais.

Com base na proposta de administração colegiada, foi necessário dar-se um novo enfoque à administração escolar, descentralizando as decisões através da participação efetiva desse colegiado em todas as instâncias da escola pública.

Segundo Prais (1996, p. 60):

"A instituição da administração colegiada, ao requerer a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, democratiza as relações que se desenvolvem na escola,

contribuindo para o aperfeiçoamento de sua ação administrativa e pedagógica. Logo, se o colegiado é entendido como instância de análise e decisão de questões relativas ao processo educacional, torna-se evidente que ao mesmo compete as deliberações a ser concretizada pela escola.*

O favorecimento da participação do colegiado escolar requer que a administração escolar coordene a ação dos diferentes componentes da escola, sem perder de vista a especificidade de cada um, de modo a possibilitar que o trabalho coletivo seja implementado e não mais o trabalhador que somente cumpre ordens. Dessa maneira, acredita-se em um processo mais participativo, solidário e democrático, em uma administração escolar com vistas à transformação social.

Em outras regiões do país, o colegiado é conhecido como conselho de escola, que é formado por representantes de todos os membros de uma comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através desse conselho, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, fazendo desse colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão democrática da e na própria escola.

O conselho torna-se uma instância em que os problemas de gestão escolar serão discutidos e as reivindicações educativas analisadas, para que providências sejam tomadas.

Assim, acredita-se na escola pública e popular trabalhando através de um projeto coletivo, impedindo que se instau-re o reinado do individualismo.

Destacam-se alguns aspectos da administração colegiada:

- fortalecer o processo democrático na escola;
- favorecer a participação comunitária como garantia da qualidade do trabalho escolar;
- manter sempre presente o significado essencialmente **pedagógico** dessa forma de administração;
- resgatar o papel da escola, para conseguir a efetivação dos conteúdos ensinados, transformando-os em verdadeiros instrumentos de cidadania do aluno;
- mediar uma prática pedagógica qualitativamente adequada às necessidades e interesses das camadas populares;
- realizar uma prática transformadora, tendo como seu líder o diretor-educador.

A instituição que tem uma administração colegiada deverá favorecer e intensificar a participação da comunidade escolar no processo decisório da escola, democratizando as relações internas, contribuindo assim para o aperfeiçoamento de sua ação administrativa e pedagógica.

A gestão colegiada não é contra o diretor, mas a favor do coletivo. As decisões coletivas e democráticas são mais eficazes na busca dos objetivos educacionais, sendo a autoridade compartilhada. A coordenação não deve ser compreendida como controle do trabalho alheio, mas sim de motivação na busca dos objetivos,

acompanhamento das ações e convergência dos interesses comuns.

Acredita-se que para o desenvolvimento de gestões democráticas colegiadas seja necessário que o administrador-educador compreenda a dimensão política de sua ação administrativa, fortalecendo as decisões do colegiado da escola, rompendo, ao mesmo tempo, com a rotina alienada da gestão personalista e burocrática. Só assim será possível colocar sua gestão escolar a serviço do ato pedagógico. Antes disso, no entanto, o papel do dirigente⁴-educador, na liderança do processo educativo, deverá ser profundamente repensado.

Desta maneira, a administração colegiada exige uma nova organização na escola e um compromisso por parte de todos os envolvidos, permitindo uma prática pedagógica comprometida com as camadas populares.

A forma de escolha dos diretores escolares

A história do processo de escolha democrática dos dirigentes escolares teve seu início no Rio Grande do Sul, na década de 60. Em 1966, os colégios estaduais realizaram escolha para os diretores através de votação por meio de listas triplíces. Na década de 80 e, principalmente, na década de 90, os estados e municípios vinham se preocupando com o processo de escolha de diretores escolares.

“O diretor de escola que emerge dos anos oitenta é, inevitavelmente, o diretor que convive com o anseio de redemocratização do país e com a retoma-

da da organização das entidades do magistério” (Silva Junior, 1990, p. 73).

Dourado (1998) analisou o processo de escolha de diretores escolares no município de Goiânia, e detectou que as formas e/ou propostas mais usuais de gestão das escolas públicas do sistema educacional brasileiro nos anos 80, compreendiam: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas triplíces ou sêxtuplas e; 5) eleição direta para diretor.

Os cargos de diretores indicados pelos poderes públicos, considerados de “confiança”, eram exercidos mais em função dos interesses políticos dos envolvidos, com suas nomeações, que com os interesses propriamente dito das escolas, nas quais esses diretores exerciam suas funções. Dourado (1998) comentou que esta modalidade permitia a transformação da escola em política de favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do estado/município, na gestão escolar. O autor assinalou que, com relação ao diretor de carreira, modalidade reduzidamente utilizada, a sua configuração estruturava-se com base no estabelecimento de critérios rígidos, ou não, sendo o acesso ao cargo vinculado a critérios como tempo de serviço, merecimento ou distinção e escolarização.

O concurso público é uma modali-

dade adotada para nomeação do diretor, e tem sido muito defendido por favorecer a competência técnica, os conhecimentos e os méritos intelectuais.

Com relação ao concurso público, Silva Junior (1990, p. 59) alertou que:

‘Isso significa, implicitamente, que o aparelho do Estado acredita na existência de um saber técnico especializado, cuja posse e domínio se constituem em requisitos prévios para o exercício da direção da escola. (...) tem tratado a questão da direção de escolas como uma questão técnica e não como uma questão política.’

Neste sentido, para exercer a função de diretor escolar, será preciso, além da competência técnica, o compromisso político, ambos necessários ao exercício profissional.

Mello (1995, p. 53) refletiu em relação ao concurso para escolha de diretores escolares:

‘Alguns estados, como São Paulo, adotavam há algumas décadas a forma de concursos de provas e títulos para selecionar diretores(as). Este processo, no entanto, também apresenta limitações de outra natureza, na medida em que, pela legislação vigente no país, os concursados adquirem efetividade no cargo. Tal característica de vitaliciedade em postos de trabalho tem sido uma das causas da impunidade, ausência de responsabilidade e prestação de contas no serviço público brasileiro.’

A garantia da gestão democrática não se faz por decreto, ou pelo fato de se escolher o diretor através de eleição, como alertou Dourado (1998, p. 85):

‘Nesse contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares.’

Somados a essa implementação de novas possibilidades de escolhas de dirigentes, destacam-se os diversos canais de participação da comunidade, com a presença de conselhos escolares de natureza consultiva e deliberativa, que são formados, em sua maioria, por alunos, pais, professores e funcionários. Essa forma sim é a verdadeira garantia do processo democrático a ser instalado na escola, favorecendo a **gestão democrática**:

‘(...) não há dúvida de que as eleições, como um instrumento de democratização, tendem a contribuir para uma maior participação dos usuários nas tomadas de decisões que dizem respeito à escola e ao ensino. Entretanto, elas são apenas um dos elementos democratizadores que, como temos visto, não pode ser considerado, sozinho, como tendo a propriedade de promover a desejada participação da população na tomada de decisões em níveis e intensidades capazes de produzir as mudanças necessárias’ (Paro, 1996, p. 122, grifos nossos).

Trata-se da necessidade de resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do **processo pedagógico** no âmbito escolar; ele é, e deve ser, o educador da escola. A eleição de diretores pode ser um movimento da categoria, mas o que deve ser garantida é a participação da comunidade no processo de gestão, que possa

contribuir nos rumos da escola. Concor damos com Anísio Teixeira (In: Silva Junior, 1990, p. 73) *“somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar”*. Com este pensamento, confirma-se a idéia de um diretor de escola com conhecimentos e formação pedagógica, além da administração escolar. Paro (1996, p. 88) ressaltou:

“Embora haja quem defenda a candidatura a diretor inclusive para não-educadores, as experiências examinadas são unânimes em contemplar a exigência de ser educador escolar (professores, coordenadores pedagógicos ou orientadores educacionais) para se candidatar ao posto de diretor de escola. Entre os requisitos exigidos estão, em geral, dados sobre a competência, a formação acadêmica e a experiência no magistério”.

Na década de 80, houve um esforço de redemocratização no país e, conseqüentemente, na escola, sendo questionada a posição do diretor de escola e seu **poder**. É importante ressaltar a preocupação com o verdadeiro papel da escola: uma instituição social voltada para o **saber escolar**. Para essa tarefa docente, a administração escolar deve oferecer todas as condições.

Eis a reflexão de Silva Junior (1990, p. 60), para que não se confunda a eleição com a verdadeira função da escola, que não pode ser deixada em segundo plano:

“(...) a proposta de eleição visa retirar a investidura do diretor de escola da órbita político-partidária para situá-la no universo de decisão dos professores e da

comunidade escolar. O que se coloca no centro da discussão é a legitimidade do exercício do poder na escola, não necessariamente, a finalidade da escola como instituição social predominantemente voltada à transmissão do saber”.

A eleição de diretores tem favorecido a participação da comunidade interna e externa e tem permitido a apresentação de propostas de trabalho dos candidatos visando à melhoria da gestão escolar e, conseqüentemente, do ensino. Isto acontece de forma democrática, mas não pode haver ilusão de que a eleição de diretores é que irá garantir a almejada qualidade educacional.

É preciso ter consciência de que se faz necessário um diretor/dirigente escolar como educador e verdadeiro articulador do processo pedagógico da instituição e que valorize e favoreça a participação de cada ator na realização da gestão do trabalho escolar. Certamente cada região, cada comunidade, deverá buscar a melhor forma de escolha desse dirigente escolar.

Sintetizando, o diretor escolar é alguém que dirige o esforço coletivo dos educadores, em uma perspectiva de orientação para o fim a que se destina o domínio do saber escolar por parte dos alunos, que é o verdadeiro instrumento de cidadania. Nesta perspectiva, é um profissional a serviço do trabalho pedagógico que os professores prestam aos seus alunos. Assim sendo, a maior parte do esforço deste profissional deverá estar dirigida à sala de aula, portanto, aos alunos e, sobretudo, aos professores.

Considerações finais

A gestão democrática traz grandes contribuições à escola, além da participação dos diferentes atores da educação, contribuindo na administração de cada unidade escolar, na condução do seu próprio projeto político pedagógico. Essa maneira democrática de administrar permite a valorização de cada membro participante do processo.

A administração democrática, apresentada e defendida nesse texto, introduz uma nova forma de atuação para os diretores escolares, defendida como dirigentes escolares, sendo os condutores e os coordenadores do processo escolar. Portanto, é necessária uma nova forma de se estabelecer as relações nas escolas em que a autoridade não é postergada, mas vista de maneira diferenciada, já que propõe uma liderança democrática. O poder de decisão está descentralizado entre todos os que atuam no processo escolar. Defender a gestão democrática é, portanto, defender a participação.

O processo de escolha de dirigentes escolares deve acontecer de forma democrática, buscando nos profissionais a competência técnica e o compromisso político. O fato de haver eleição para a escolha de diretores não garante a gestão democrática, uma vez que esta não acontece por decreto. Defende-se uma articulação entre os membros da escola buscando o melhor caminho na escolha desse dirigente/educador, que irá trazer contribuições para o projeto pedagógico da instituição.

É na escola que o aluno irá conquistar seu instrumento de cidadania, através do domínio dos conteúdos escolares, bem

trabalhados e encaminhados. Por meio deles, o aluno estará se habilitando a contribuir mais consistentemente para a formação de uma sociedade mais humana e mais justa. Sobre os professores a gestão democrática traz a novidade da ênfase sobre o pedagógico em relação ao administrativo e burocrático, o que favorece o desempenho do trabalho em sala de aula. Por fim, a gestão democrática constitui, ao estimular a participação da comunidade escolar como um todo, espaço efetivo de participação social no processo de democratização das relações de poder. Para o exercício de todas essas competências, o educador precisa ter um perfil sócio-cultural especial: ser consciente politicamente e estar preparado tecnicamente.

Para concluir, a gestão escolar deve ser entendida como instrumento que favoreça a cidadania, o exercício da democracia e a apreensão do conhecimento, com a finalidade de formar cidadãos livres e conscientes de seu papel na sociedade. É, portanto, neste tipo de gestão da escola que acreditamos e nos propomos a defender.

Notas:

¹ Esta parte histórica é baseada no artigo de Carla B. Zandavalli de ARAÚJO *Da democratização do ensino à gestão democrática: as origens do Projeto Político Pedagógico?*

² Colégio Eleitoral existia desde os tempos da ditadura militar.

³ CIEPS: Centro Integrado de Educação Popular.

⁴ Entende-se por dirigente o sentido dado por Gramsci, aquele que consegue reunir à sua condição de especialista a condição de político, distinguir-se da idéia de dominante, ou seja, o dirigente é quem irá ser condutor e também participante do processo (In: Silva Junior, 1990, p. 78).

Bibliografia

ARAÚJO, C. B. Z. M. *Da democratização do ensino à gestão democrática: as origens do Projeto Político Pedagógico*. Campo Grande, 1999. (mimeo).

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios*. São Paulo : Cortez, 1998.

GHIRALDELLI Jr, P. *História da educação*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1994.

GOES, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.

HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola*. 4. ed. Campinas : Papyrus, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília : IPEA, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de; WEY, Vera Lúcia (part). Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília : IPEA, 1995.

NOGUEIRA, M. J. O diretor – articulador do projeto da escola. In: *Idéias diretor/dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública*. São Paulo : FDE, 1992.

PARO, V. H. *Administração escolar introdução crítica*. São Paulo : Cortez, 1986.

_____. *Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia*. Campinas : Papyrus, 1996.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas : Papyrus, 1996.

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

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a definição de sistema nacional de educação*

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
e-mail: cestari@nin.ufms.br

Resumo

Este artigo trata de um dos aspectos conflituosos do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no período compreendido entre 1988 a 1996, ou seja, a definição de Sistema Nacional de Educação, mostrando as alterações da concepção desse Sistema, expressas nos projetos, no decorrer da tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, até a aprovação final da Lei n. 9.394/96.

Palavras-chave

Diretrizes e Bases; Sistema Nacional de Educação; Legisladores.

Abstract

This article handles one of the conflicting aspects in the elaboration process of the Law for the Directives and Foundations for National Education (LDB), within the period between 1988 and 1996, that is, the definition of the National Education System, showing the alterations in the conception of this system expressed in the projects, during the procedures in the House of Representatives and the Federal Senate, up to the final approval of Law N. 9.394/96.

Key words

Directives and Foundations; National System of Education; Legislators.

* Este artigo constitui parte da Tese de Doutorado intitulada "A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996", defendida em 30.06.1997, na Faculdade de Educação da UNICAMP. O estudo desenvolveu-se com base no levantamento e na investigação de fontes primárias integradas, basicamente, pelo diário do Congresso Nacional, pelo diário do Senado Federal e pelo diário da Câmara dos Deputados, compreendendo o período de 1988 a 1996.

O objetivo deste artigo é analisar um dos aspectos conflituosos no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96: a definição de Sistema Nacional de Educação.

Após a promulgação da Constituição de 1988, e atendendo ao dispositivo do texto constitucional que coloca a exigência de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, o deputado Octávio Elísio, do PSDB/MG, encaminhou o projeto de LDB (Projeto n. 1.258/88), de sua autoria, com 83 artigos, à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em novembro do mesmo ano (48ª legislatura: a "legislatura da Constituinte"). Posteriormente, foram anexados a ele sete projetos de parlamentares com a mesma amplitude e mais 18 que tratam de problemas educacionais específicos.

Ao contrário das leis de ensino anteriores, que se originaram em projetos oriundos do Poder Executivo, enviados ao Legislativo, ou seja, provenientes do Estado (sentido restrito)², o projeto da nova LDB foi de iniciativa parlamentar³. Isso é importante não somente pelo fato de o projeto de LDB ter sido apresentado por um parlamentar, mas porque esse projeto surgiu da própria sociedade civil.

O projeto original, conforme o seu autor, foi baseado em estudo elaborado pelo professor Dermeval Saviani, apresentado na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), realizada em Porto Alegre, de 25 a 29 abril de 1988, e nas sugestões preparadas pelos professores Jacques Velloso e

Luiz Antônio Cunha (Diário do Congresso Nacional - DCN, 25.01.91, p. 20).

O deputado Octávio Elísio, na justificativa que apresentou ao projeto de Lei, assim como nas justificativas apresentadas às três emendas ao projeto que encaminhou, assinalou, de acordo com a proposta de Saviani, um duplo desafio a ser enfrentado em nosso país:

1) considerando-se que sequer se conseguiu ainda universalizar a educação básica, este é o primeiro desafio a ser vencido;

2) considerando-se que se busca, como o texto da nova Constituição indica em vários dos seus dispositivos, construir uma sociedade em que estejam superadas as desigualdades, cabe vencer o desafio de se construir um sistema nacional de educação unificado, que garanta a todos os brasileiros uma educação com o mesmo padrão de qualidade.

No seu entendimento, *"a nova LDB, deverá se converter, ela própria, num adequado instrumento para se enfrentar ambos os desafios acima referidos"* (DCN, 25.01.91, p. 9).

Um dos pontos principais do projeto, portanto, é a definição de um Sistema Nacional de Educação *"constituído pelos diversos serviços educacionais desenvolvidos no território nacional, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente"*, compreendendo as redes de escola pública e particular, em seus diferentes graus, níveis, modalidades e tipos de educação (Câmara dos Deputados - Projeto de Lei n. 1.258/88. Emenda n. 3, art. 7º e 8º).

Com relação à construção de um Sistema Nacional de Educação, Saviani (1988,

p. 7-8) considerou ser esta a oportunidade que se abre, a fim de se consagrar, em termos legais, essa aspiração, *"criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país"*.

Na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o relator, deputado Jorge Hage (à época PSDB/BA), após a realização de audiências, no primeiro semestre de 1989, com cerca de 40 entidades representativas da sociedade civil, assim como de encontros com educadores, professores, especialistas na área, no segundo semestre de 1989, apresentou duas versões do seu substitutivo⁴.

Esse substitutivo manteve a criação de um Sistema Nacional de Educação (cap. 5), instituindo o Conselho Nacional de Educação - CNE - (em substituição ao Conselho Federal de Educação, nas suas funções e na sua composição) como órgão normativo, formado por 30 membros, sendo cinco escolhidos livremente pelo Presidente da República, e os demais eleitos entre os diferentes segmentos da comunidade educacional e da sociedade civil organizada, sendo todos nomeados pelo presidente, cujo principal papel era definir a política educacional. Acrescentou o Fórum Nacional de Educação, como instância máxima de consulta do CNE (sugestão formulada originalmente pelo CEDES, na sua audiência pública na Comissão de Educação, em 1º de junho de 1989).

O princípio básico é que a democracia, em vez de representativa, no sentido convencional, tem que ser participativa.

Sob essa ótica, a representação *"privilegia a capacidade que têm os governados de controlar a ação dos governantes e deste modo participar do governo"* (Nogueira, 1995, p. 105). Isso significou uma representação real, ou seja, uma tentativa de que os grupos existentes, e de certa forma organizados, fossem representados de fato no âmbito do Estado (sentido restrito), do governo, no processo de tomada de decisões.

Cabe dizer que os dispositivos do capítulo V, "Do Sistema Nacional de Educação", no seu todo, são polêmicos, provocando o acirramento do embate ideológico entre o ensino público e o ensino privado, na medida em que define a administração educacional e, particularmente, o órgão normativo e de coordenação do Sistema Nacional de Educação como responsável, entre outros, pela gestão dos recursos do fundo público para a educação.

De acordo com Saviani (1990, p. 105), esse capítulo constitui-se em uma tentativa altamente significativa de se configurar um sistema nacional de educação, atitude invariavelmente deixada de lado pelos educadores e, principalmente, pelos legisladores. Alertou, mais uma vez, para o fato de que, *"a noção de um sistema nacional de educação no texto legal pode abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade"*.

Na etapa de discussão e votação pelos membros da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, entre 9 de maio e 28 de junho de 1990, cerca de 1.100

destaques (pontos de divergência) foram apresentados pelos parlamentares sobre 531 emendas rejeitadas.

O Sistema Nacional de Educação foi aprovado, praticamente, com a mesma concepção inicial, na reunião do dia 30 de maio de 1990, após acordo mantido entre alguns deputados, autores de destaques. Os artigos 8º, 9º e 10, referentes à definição do Sistema, trouxeram alterações apenas de ordem redacional.

Assim, o conceito de Sistema Nacional de Educação, previsto no capítulo V, permaneceu no substitutivo como *“expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação”* (art. 8º).

Além disso, foi definido que: *“O Sistema Nacional de Educação objetiva garantir a universalização da educação, bem como o seu padrão de qualidade em todo o território nacional.”* (art. 9º). Definiu-se, ainda, que o referido Sistema teria como *“órgão normativo e de coordenação superior o Conselho Nacional de Educação e como órgão executivo superior o Ministério responsável pela área”* (art. 10). Contou, também, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o Fórum Nacional de Educação.

A Comissão de Educação, sob a presidência do deputado Carlos Sant’Anna (PMDB/BA), aprovou o substitutivo em sua terceira versão, com 172 artigos, em 28 de junho de 1990, por unanimidade.

A prática sistemática adotada foi a da “conciliação”. De acordo com Debrun (1983, p. 15 e 52), *“a conciliação no Brasil sempre pressupôs o desequilíbrio, a*

dissimetria dos parceiros, e não seu equilíbrio”. Para Fernandes (1990, p. 143-144), *“por mais precária que seja a ‘conciliação’, constitui um processo inevitável nas atividades parlamentares”*. No entanto, a presença insistente dos organismos da sociedade civil, ou seja, os partidos ideológicos⁵ que acompanharam o processo –apresentando os seus pontos de vista, sugerindo emendas, negociando com os parlamentares sobre temas decisivos do projeto– fez com que essa prática resultasse, em uma “conciliação aberta”.

A “conciliação aberta”, nessa fase do processo, foi facilitada pela participação dos partidos ideológicos⁶, que apresentaram as suas propostas para serem debatidas e negociadas de forma democrática, definindo, com mais ênfase, a correlação de forças; e, também, pela atuação dos representantes dos partidos políticos que fazem parte da Comissão de Educação, na medida em que não se expõem ao confronto direto.

Pode-se compreender que, em uma conjuntura de “abertura democrática”, a própria pressão exercida pela sociedade civil é fundamental e favorece a busca do consenso para a aprovação do projeto. Dessa forma, o embate político não ocorre com grande intensidade. Isso não quer dizer que os partidos políticos absorvam da mesma forma as reivindicações da sociedade civil, mesmo que no âmbito da Comissão cedam em alguns aspectos, até certo ponto, em uma convivência harmônica.

O Executivo (governo José Sarney), por sua vez, mesmo dispondo de maioria no Congresso, abre mão de uma prerrogativa tradicional, deixando de enviar seu

projeto de LDB ao Legislativo. Dessa forma, não interfere diretamente no processo assumindo uma posição condescendente em relação ao Congresso Nacional.

As eleições de 1990 alteraram o quadro do Congresso Nacional. Com uma nova composição parlamentar (49ª legislatura), cujo perfil era mais conservador que a composição da legislatura anterior, o projeto de LDB foi à plenário da Câmara dos Deputados em maio de 1991 e recebeu 1.263 emendas (aditivas, supressivas, substitutivas ou modificativas) dos parlamentares. O excessivo número de emendas constituiu-se o artifício utilizado para o seu retorno às Comissões Técnicas (Comissão de Educação, Comissão de Constituição, Justiça e Redação, Comissão de Finanças e Tributação) para ser analisado. Essa razão não caracterizou impedimento para a tramitação de outras leis.

Nesse momento já governava o país o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), eleito pelo voto direto, com o apoio de um minúsculo partido, o PRN (Partido da Reconstrução Nacional), ancorado em um discurso de “radical combate à inflação” e “rápida ida ao primeiro mundo”. O governo empreendeu uma política em que a privatização teve um lugar de destaque, podendo ser identificada com teses do neoliberalismo⁷, cujo objetivo é o Estado mínimo.

O governo Collor de Mello, além de pautar-se na visão neoliberal de Estado, pautou-se, também, na visão de democracia representativa. Essa perspectiva indicou que o que cabia à sociedade, pela mediação dos partidos políticos, era eleger os seus

representantes. Uma vez eleitos, cabia-lhes tomar as decisões. Nesse sentido, “eles são representantes e não delegados, e não têm de agir segundo a base, há autonomia de representação” (Oliveira, 1996, p. 105).

As resistências ao projeto de LDB por parte do Executivo, eram intensas, evidenciando-se, principalmente, nas ações empreendidas pelo ministro da Educação, José Goldemberg, que, apresentando questões pontuais, como a crítica ao detalhismo do projeto e à criação do Conselho Nacional de Educação, considerando-o corporativista, interferia, decisivamente, para que o projeto não fosse aprovado em nenhuma das Comissões Técnicas a que retornou para ser apreciado, interrompendo, praticamente, o processo de negociação⁸.

Com o *impeachment* do presidente Collor, em setembro de 1992, assumiu a presidência Itamar Franco, compondo o seu governo com todas as forças políticas disponíveis, de direita, inclusive com os partidos que haviam governado com Collor, ou de esquerda.

O ministro da Educação desse governo, Murílio Hingel, embora manifestasse discordâncias específicas, criou condições para o andamento da votação do projeto no Plenário da Câmara dos Deputados.

Essa votação teve início no dia 25 de novembro de 1992, sob a relatoria da deputada Ângela Amin (PPR/SC) e ocorreu por meio de acordo entre as lideranças dos partidos políticos⁹, em um processo em que prevaleceu a estratégia da “conciliação”.

Como assinalou Debrun (1983, p. 72), no Brasil, a estratégia da conciliação “nunca foi um arranjo entre iguais, mas o

reconhecimento, por parte de um pólo social ou político menor, da primazia de outro pólo social, mediante algumas benesses e sobre o pano de fundo constituído pela exclusão da grande massa da população.

Foi de certa forma nessa linha que procedeu a votação da LDB na Câmara dos Deputados. A conciliação não se deu segundo as bases de um diálogo e aliança entre parceiros. Os partidos políticos, que expressavam interesses diferenciados, a olhos vistos, não estavam dotados de força mais ou menos semelhante¹⁰.

A criação pelo projeto de um Sistema Nacional de Educação foi criticada, por exemplo, pelo deputado Eraldo Tinoco (Bloco 1/BA). Apoiando-se no art. 211 da Constituição¹¹, afirmou em plenário da Câmara dos Deputados: *“desafio qualquer Parlamentar desta Casa a me apontar, na Constituição brasileira, uma única referência a um Sistema Nacional de Educação”*. Afirmando, ainda: *“criar um Sistema Nacional de Educação centralizador, uma camisa-de-força para as idéias que possam proliferar nos Estados e nos Municípios relacionadas a seus sistemas de educação, é, a meu ver, uma terrível inconstitucionalidade que esta Casa não pode, em absoluto, aprovar”* (DCN, 02.12.92, p. 25605).

Realmente, o deputado tinha razão quando afirmou que a expressão “Sistema Nacional de Educação” não estava escrita na Constituição. Porém, esse Sistema, como acentuou Cury (1992, p. 198), *“pode ser facilmente inferido, sobretudo no lugar e do modo onde se assinala a competência privativa da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”*.

O projeto de LDB, portanto, desde a sua entrada, esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias da Câmara dos Deputados. Em decorrência da deliberação do Colégio de Líderes¹², o *caput* do artigo 8º passou a ter a seguinte redação: *“a educação nacional será organizada de forma sistêmica, para assegurar o esforço organizado autônomo do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”*.

Como indica o artigo citado, o texto de consenso substituiu a expressão “Sistema Nacional de Educação” pela organização da educação “de forma sistêmica”. Trata-se de um texto intermediário, entre o substitutivo Jorge Hage e a proposta do deputado Eraldo Tinoco (Bloco 1/BA), que eliminava a referida expressão (Abreu, 1992, p. 371).

Na verdade, não se trata de uma simples alteração redacional, mas da rejeição, pelo Colégio de Líderes, da concepção de um Sistema Nacional de Educação, expressa no substitutivo Jorge Hage, aprovado pela Comissão de Educação em 1990.

Esse Sistema implica, de fato, em organização sob as mesmas normas impostas a todos os seus integrantes, cabendo ao Estado definir e estipular essas normas. Isso quer dizer que a noção de sistema está relacionada à esfera pública. Por isso, *“as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em consequência, às normas comuns que lhes são próprias”* (Saviani, 1990, p. 108).

Vale ressaltar que, enquanto o Fórum Nacional em Defesa da escola Pública na LDB (FNDEP)¹³ defendia a necessidade da construção de um Sistema Nacional de Educação de qualidade para toda a população brasileira, concebendo-o, *"na sua totalidade, a partir do conceito do Estado Ampliado, que inclui a sociedade política e a sociedade civil, nas tarefas de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, entre as quais a política educacional"* (FNDEP, 1990), a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) discordava da estrutura do sistema educacional brasileiro com base no conceito de Sistema Nacional de Educação. Isso porque, como discutiu Rocha (1993, p. 60), *"esse tipo de organização traz inerente a idéia de co-gestão como possibilidade administrativa. O conceito de co-gestão, por sua vez, pressupõe a existência de igualdade de direitos e de deveres entre os partícipes"*.

O Colégio de Líderes definiu que o Conselho Nacional de Educação constitui-se em órgão normativo, enquanto a função do Ministério responsável pela área é alterada, ou seja, além de órgão executivo passa a ser também de coordenação. Retirou, também, a competência desse Conselho em formular e coordenar a política educacional. Alterou, ainda, a competência do Conselho em definir as diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação, para: *"propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias, acompanhando e avaliando sua implementação e articulação com as políticas de outras áreas"* (DCN, 10.12.92, p. 26492).

No entanto, o Fórum Nacional de Educação permaneceu como instância de consulta e de articulação com a sociedade. Foram incorporadas ao projeto as emendas, referentes a esse dispositivo, aceitas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. O FNDEP entendeu que a garantia da gestão democrática requer a participação nos processos de escolha de dirigentes e nas instâncias colegiadas dos órgãos normativos e consultivos, seja nos sistemas de educação, seja nas instituições educativas.

Em sua versão final, o projeto de LDB foi aprovado no dia 13 de maio de 1993, com 152 artigos, levando em conta as subemendas apresentadas pela relatora. A "conciliação" de interesses desiguais e contraditórios permitiu que, mediante a concessão de certas vantagens ao ensino público, fossem preservados os interesses do ensino privado.

Ao ser enviado ao Senado Federal (casa revisora do projeto), em maio de 1993, o projeto recebeu o n. 101/93 e, após a realização de várias audiências públicas, foi aprovado na Comissão de Educação o substitutivo do relator, senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE). Esse substitutivo, por sua vez, não incorporou a organização da educação sob a forma de um Sistema Nacional de Educação.

Segundo o substitutivo, *"a educação nacional compreenderá os Sistemas de Ensino, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios"* (art. 7º). Manteve que *"a articulação e coordenação entre os Sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios"*

*serão exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo, e pelo Ministério responsável pela área como órgão executivo e de coordenação** (art. 8º).

O Conselho Nacional de Educação continuou com a função principal de subsidiar a formulação de políticas educacionais e acompanhar sua implementação, bem como propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação (art. 21).

A Comissão de Educação do Senado aprovou, em 30.11.94, o parecer do relator (Parecer n. 250/94), que, incluído na ordem do dia da sessão do Plenário, em 30.01.95 (última sessão da 49ª legislatura), deixa de ser votado por falta de quórum.

É preciso salientar que, com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, do PSDB/SP¹⁴, em 1995, retomou-se com força a visão neoliberal. Segundo Ianni (1996), foram muitas as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizaram na ideologia neoliberal: reforma do Estado; desestatização da economia; privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais; aberturas de mercados; redução de encargos sociais relativos aos assalariados, por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas; informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros; busca da qualidade total; intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional.

Retomou-se, também, a visão de democracia representativa. A perspectiva da "democracia representativa" repousou no entendimento de que o governo, uma vez eleito pelo voto popular, considerava-se o

legítimo representante. Por isso, as decisões devem estar em suas mãos e o programa vitorioso nas urnas deve ser executado. Essa perspectiva vai de encontro à idéia da participação, com a visão de "democracia participativa" e, desse modo, contrapõe-se ao projeto aprovado na Câmara, em que se ditava que as decisões eram compartilhadas pela sociedade política e pela sociedade civil. A esse respeito, é elucidativa a afirmação do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza: *"A LDB tem que ser geral, tem que fixar apenas as diretrizes e deixar a política educacional para quem está incumbido de fazer política"* (Folha de S. Paulo, 06.10.96, p. 4).

Na 50ª legislatura, a situação em torno da LDB alterou-se quando o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), como relator do projeto na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, apresentou parecer pela rejeição do substitutivo ao PL n. 101/93 do ex-senador Cid Sabóia de Carvalho, sob o argumento de inconstitucionalidades do texto, e apresentou o seu próprio substitutivo.

Nas palavras do senador Darcy Ribeiro,

"Tendo em vista as dificuldades intransponíveis nos campos da constitucionalidade, da técnica legislativa e da manutenção das diretrizes e bases nos estritos limites da competência legislativa da União, atribuída pela Lei maior não nos restou outra opção a não ser o oferecimento de um Substitutivo" (Senado Federal. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Parecer do senador Darcy Ribeiro, 1995, p. 5).

Assim, instalou-se, no Senado, a disputa entre os dois projetos: o primeiro oriundo da Câmara dos Deputados, nos termos do substitutivo apresentado pelo senador Cid Sabóia, que teve a participação dos segmentos da sociedade civil, e o segundo, o substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, sendo que o mérito não fez parte da pauta das discussões. A questão central dizia respeito à forma como esse projeto foi construído.

O substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro teve o apoio explícito do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, recebendo colaboração das equipes técnicas do Ministério.

“As críticas que têm sido feitas ao governo por apoiar o Projeto do Senador Darcy Ribeiro, incidindo em sua maior parte no fato de não ter sido esse projeto amplamente debatido com a Câmara, não tem procedência na medida em que ele representa um tempo novo e uma nova etapa. Além disso, o MEC está apoiando um projeto que está sendo debatido no Congresso Nacional, plenário que representa o País em seus mais diversos segmentos, tanto os que estão organizados em inúmeras entidades, quanto a imensa maioria, ainda sem organização. O Poder Público tem a responsabilidade, nas três esferas constitucionais – Executivo, Legislativo e Judiciário – de representar o interesse coletivo em toda sua extensão e amplitude e não apenas no que está organizado corporativamente” (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Política Educacional, 1995).

O governo, portanto, além de apoiar, explicitamente, o substitutivo do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), exerceu diretamente a sua força sobre os senadores dos partidos políticos aliados, para que o mesmo fosse aprovado. Com isso, impossibilitou que se encontrasse um denominador comum entre os dois substitutivos por meio da prática da “conciliação”.

A maioria dos senadores, ao conciliar com o poder executivo, em 25 de outubro de 1995, optou pela rejeição do substitutivo apresentado pelo ex-senador Cid Sabóia de Carvalho e, em consequência, aprovou o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, apesar do número significativo de manifestos desfavoráveis recebidos dos organismos em defesa do ensino público¹⁵.

Trata-se de uma ação arbitrária que não expressou uma vontade coletiva. Como afirmou Gramsci (1984, p. 155) cada legislador exprime “*uma determinada vontade coletiva disposta a tornar fátual a sua vontade, que é ‘vontade’ só porque a coletividade está disposta a dar-lhe fátualidade.*”

Após a apresentação de várias versões, bem como de acordos envolvendo membros da Comissão e o ministro da Educação, o parecer do relator, nos termos do substitutivo que oferece, com 82 artigos, foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação (Parecer n. 301/95) e pela Comissão de Educação do Senado (Parecer n. 597/95).

À medida que o substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro foi o vencedor, vários parlamentares, principalmente dos partidos de esquerda, procuraram discutir o seu conteúdo, quer di-

zer, as questões de mérito, apresentando emendas que visavam aperfeiçoá-lo e, dessa forma, tentar garantir alguns avanços.

O substitutivo foi para votação no chamado turno suplementar e recebeu 315 emendas dos senadores. O parecer do relator sobre as emendas foi aprovado, de forma conjunta, em 17 de janeiro de 1996, nas Comissões de Educação e de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado (Parecer n. 8/96).

No que se refere à organização da educação nacional, o substitutivo estabeleceu: *“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino”* (art. 9º).

Não contemplou o Conselho Nacional de Educação –definido como órgão normativo com a função principal de efetivar uma articulação entre os diferentes níveis de sistemas educacionais (federal, estadual e municipal)–, encarregado de elaborar o Plano Nacional de Educação. As atribuições desse Conselho foram transferidas para a União, sendo taxativo: *“Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributivista e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”* (art. 9º, § 1º).

Porém, definiu que: *“Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão de atividade permanente, criado por lei”* (art. 10, § 1º).

O substitutivo do senador Darcy Ribeiro transferiu as atribuições previstas para o Conselho Nacional de Educação

para a União, principalmente a função de coordenar a política nacional de educação, bem como incorporar os artigos estabelecidos pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que se referiam à criação do Conselho Nacional de Educação (órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do ministro), em que o presidente escolhe e nomeia, pelo menos, a metade dos seus integrantes, mediante consulta a entidades da sociedade civil.

Além disso, excluiu o Fórum Nacional, composto pelos vários segmentos da sociedade, que deveria ser ouvido ordinariamente por ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação, isto é, quinzenalmente, ou, ainda, quando convocado extraordinariamente.

No Plenário do Senado, o substitutivo do senador Darcy Ribeiro foi aprovado em 8 de fevereiro de 1996, com 91 artigos (Parecer n. 30/96) e, em 29 de fevereiro de 1996, sua redação final (Parecer n. 72/96).

Ao retornar à Câmara dos Deputados o projeto permaneceu por um período de dez meses sem discussão. Em sessão do dia 17 de dezembro de 1996, o parecer do relator, deputado José Jorge (PFL/PE), foi aprovado pelo Plenário, com 350 votos a favor, 73 contra e quatro abstenções (DCD, 18.12.96, p. 33.600), com alterações não substanciais (manteve-se a estrutura e o conteúdo) em relação ao projeto do Senado Federal.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada, sem vetos, pelo presidente da República, com 92 artigos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96).

Ao revogar a legislação vigente, a LDB excetuou a Lei n. 9.131/95, acatando o Conselho Nacional de Educação, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação, segundo o que estabelece a presente lei.

Isso significa que restringe a participação da sociedade civil na elaboração e avaliação das políticas educacionais, na medida em que o Conselho Nacional está subordinado à ação executiva do Ministério da Educação, e, também, que é fortalecido o poder da sociedade política (aparelho governamental).

Com relação à organização da educação nacional, a LDB estabelece: *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino"* (art. 8º). Assim define os sistemas de ensino: um *"sistema federal de ensino"* (art. 16), *"os sistemas de ensino dos Estados e do distrito federal"* (art. 17) e os *"sistemas municipais de ensino"* (art. 18).

À União cabe *"a coordenação da política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais"* (art. 8º, §1º). Essa atribuição cabe, de fato, ao MEC, segundo o que determina a Lei n. 9.131/95: *"O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e zelar pelo cumprimento das leis que o regem"* (art. 6º). Ainda, *"no desempenho de suas fun-*

ções o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem" (§1º) (Brasil, 1995).

Pode-se afirmar que a LDB não assegura a organização da educação sob a forma de um Sistema Nacional de Educação, levando em conta que esse sistema, utilizando as palavras de Cury (1992, p. 188), *"implica uma organização política que, respeitadas as pressões legítimas e democráticas, conduza ao estabelecimento de normas comuns a todos"*. Nessa concepção, portanto, está implícita a idéia de pessoas interessadas na realização de finalidades comuns.

Notas:

¹ Por "diretrizes e bases" entende-se "fins e meios". Isso significa que a Lei de Diretrizes e Bases deve estabelecer os fins da educação, ou seja, indicar para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los, quer dizer, as formas segundo as quais deve ser organizada a educação nacional (Saviani, 1988).

² Considera-se aqui a concepção de Estado atribuída por Gramsci, ou seja, Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção" (Gramsci, 1984, p. 147-149). Assim, a noção geral de Estado abrange a sociedade política, correspondendo basicamente ao núcleo governamental que exerce o domínio legal por meio dos mecanismos de coerção sobre toda a sociedade, bem como a sociedade civil compreendendo os aparelhos privados de hegemonia.

³ Como disse Gramsci (1984, p. 153), *"o legislador tem um significado jurídico-estatal preciso, isto é, significa aquelas pessoas que estão habilitadas por lei a legislar"*.

⁴ Os parlamentares apresentaram 978 emendas ao substitutivo, das quais 477 foram acolhidas; recebeu, ainda, cerca de 1.500 sugestões provenientes

de entidades públicas e privadas, educadores, estudantes, pesquisadores, reitores e secretários da área, conforme registra o relator.

⁵ O partido ideológico é o partido como *"ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos"* (Gramsci, 1987, p. 204-205).

⁶ Os organismos no âmbito da sociedade civil, aqui denominados de "partidos ideológicos", posicionam-se de forma diferenciada. Na prática, observam-se aqueles articulados com a defesa do ensino público, de um lado, e aqueles articulados com a defesa do ensino privado, de outro.

⁷ O neoliberalismo constitui-se numa *"reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar"* (Anderson, 1995, p. 9).

⁸ O ator principal dessa articulação é o deputado Eraldo Tinoco (PFL/BA), representante do governo e líder do Bloco Parlamentar (formado à época pelo PFL, PRN, PSC, PMN). A principal tática adotada é a do esvaziamento, quer dizer, a ausência às reuniões dos parlamentares dos partidos aliados ao governo, mais identificados com as propostas neoliberais, que atuam como instrumentos da sociedade política. Isso mostra que o Executivo exerce de forma direta a sua hegemonia sobre esses partidos que, compartilhando da visão da "inserção do Brasil no primeiro mundo", respondem, prontamente, à sua orientação.

⁹ O partido político é entendido *"como organização prática (ou tendência prática), isto é, como instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional"* (Gramsci, 1987, p. 205).

¹⁰ Os partidos dominantes (classificados de direita), como o PFL, o PPR, o PRN, o PTB e uma minoria parlamentar (partidos de esquerda), como o PT, PSB, o PC do B e o PPS, contrapõem-se em uma luta desigual. Entende-se, de acordo com Sader (1995, p. 21), que a direita se compõe de partidos conservadores, ou seja, aqueles que desejam a reprodução e manutenção do sistema capitalista vigente, enquanto a esquerda se caracteriza por integrar aqueles partidos que almejam a evolução e a superação desse sistema.

¹¹ *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino"* (art. 211). *"A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territó-*

rios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória" (§ 1º) (BRASIL, 1988).

¹² De acordo com o regimento Interno da Câmara dos Deputados, *"Os Líderes da Maioria, da Minoria, dos Partidos, dos Blocos Parlamentares e do Governo constituem o Colégio de Líderes"* (art. 20). *"Os Líderes de Partido que participem de Bloco Parlamentar e o Líder do Governo terão direito a voz, no Colégio de Líderes, mas não a voto"* (§ 1º). *"Sempre que possível, as deliberações do Colégio de Líderes serão tomadas mediante consenso entre seus integrantes; quando isto não for possível, prevalecerá o critério da maioria absoluta, ponderados os votos dos Líderes em função da expressão numérica de cada bancada"* (§ 2º) (Brasil, 1989).

¹³ O FNDEP está formado por 26 entidades (científicas, sindicais, estudantes, de especialistas em educação, de secretários estaduais de educação e de dirigentes municipais de educação).

¹⁴ Sader (1996) observou que o PSDB era o partido que apoiava mais categoricamente o Estado de direito, os valores liberais, o parlamentarismo, porém, quando chegou ao governo, abandonou suas teses de descentralização política e governou de forma autoritária, lançando mão de inúmeras medidas provisórias, esvaziando o Parlamento, tendo como presidente alguém que chegou a dizer que *"as pessoas estão cansadas de partidos políticos"*.

¹⁵ Destacou-se um número aproximadamente de 15 mil assinaturas e cópias de mais de 80 manifestos oriundos de universidades, alunos, pais, professores, prefeituras, secretarias de Educação de todo o país *"solicitando que o Senado estude com cautela a questão da Lei de Diretrizes e Bases"* (DCN, 09.06.95, p. 9932). Entre as entidades que se manifestaram contrárias ao substitutivo em tramitação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, estão o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o Fórum Gaúcho em Defesa da Escola Pública, o Sindicato dos Docentes das Instituições do Ensino Superior-ANDES (DCN, 8.6.95, p. 9932-9933).

Referências bibliográficas

ABREU, M. A tramitação do projeto de LDB no congresso nacional a partir de dezembro de 1992. *Educação e Sociedade*, Campinas : CEDES/Papirus, n. 42, p. 368-78, ago. 1992.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo : Paz e Terra, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Brasília : Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*. Resolução n. 17, de 1989. Brasília : Coordenação de Publicações, 1989.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.131 - 24 nov. 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXXIII, n. 225-A, 25 nov. 1995.

_____. Lei n. 9.394 - 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 1.258/88. Deputado Octávio Elísio. In: *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, 25 jan. 1991.

_____. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *2º substitutivo do relator*. Deputado Jorge Hage. Brasília, s.d.

_____. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Relatório projeto de LDB*. Deputado Jorge Hage. Brasília, 28 jun. 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Redação final ao projeto de lei n. 1258-C, que fixa diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1993.

CURY, C. R. J. A nova lei de diretrizes e bases e suas implicações nos estados e municípios: o sistema nacional de educação. *Educação & Sociedade*, n. 41, p. 186-201, São Paulo : Papirus - CEDES, abr. 1992.

DEBRUN, M. *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo : Brasiliense, 1983.

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Brasília : Congresso Nacional, 09.12.96, 18.12.96.

FERNANDES, F. Diretrizes e bases: conciliação aberta. *Educação & Sociedade*, São Paulo : Vértice - CEDES, n. 36, p. 142-149, ago. 1990.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis : Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1984.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.

NOGUEIRA, M A. Para uma governabilidade democrática progressiva. In: *LUA NOVA*, n. 36, São Paulo : CEDEC, p. 105-128, 1995.

ROCHA, M. Z. B. *O embate político no processo de elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional* - 1988/1993. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

SADER, Emir. *O anjo torto: esquerda (e direita) no Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1995.

_____. Poder, estado e hegemonia. In: Emir Sader et al. *O Brasil do real*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1996.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. São Paulo : Cortez - Autores Associados, 1987.

_____. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. *ANDE*, n. 13, p. 5-14, 1988.

_____. Análise do substitutivo ao projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação Cultura e Desporto com comentários de Dermeval Saviani et al*. São Paulo : Cortez - ANDE, p. 103-116, 1990.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivisor. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out 1988.

_____. Um governo de (contra) reformas. In: Emir Sader et al. *O Brasil do real*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1996.

OLIVEIRA, R.T.C. *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996*. Campinas-SP, 1997 (Tese de Doutorado) - FE - Universidade Estadual de Campinas.

SENADO FEDERAL. *Projeto de lei n. 101/93 que fixa diretrizes e bases da educação nacional*, 1993.

SENADO FEDERAL. *Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania*. Parecer do senador Darcy Ribeiro, 1995.

_____. Parecer 250/94. In: *Diário do Congresso Nacional*, 6 dez. 1996.

_____. Comissão Diretora. Parecer 72/96. Redação final do substitutivo do Senado ao projeto de lei da Câmara n. 101, de 1993. In: *Diário do Senado Federal*, 1º de mar. de 1996.

A ação pedagógica do professor universitário – reflexões sobre o Ensino Superior em Campo Grande-MS*

Walter Leite Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: walter@uol.com.br

Resumo

Esta pesquisa analisou a prática pedagógica desenvolvida na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) através da visão que os alunos têm da atuação, em sala de aula, dos seus professores. Para isso, aplicamos, a uma amostra dos Cursos de Geografia, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e de Agronomia, um questionário composto de 18 itens descritivos de atributos que podem ser apresentados pelo professor em sala de aula. A análise das respostas aos questionários revelou dados interessantes, que podem contribuir para uma abordagem mais realista do ensino de 3º grau.

Palavras-chave

Prática pedagógica, ensino, formação.

Abstract

This research analyzed the pedagogic action in the University for the Development of the State and the Lowlands' Region (UNIDERP) through the perception the students have of the performance of their teachers in the classroom. An instrument of 18 items – applied to the geography, civil engineering, surveying engineering and agronomy students - was prepared describing the qualities shown by the teacher in the classroom. The analysis of the answers given, revealed interesting information that may contribute to a more realistic approach to university teaching.

Key words

Pedagogic action, teaching, training.

* Este artigo, salvo algumas reformulações, é parte da dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, em 1998, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Mariluce Bittar.

Introdução

Nos últimos anos, temos observado que a iniciativa, a criatividade e a capacidade de tomar decisões têm diminuído de maneira bastante acentuada nos egressos das instituições universitárias, repercutindo no desempenho profissional. É o engenheiro que não consegue elaborar/redigir um simples memorial expositivo; o advogado que tem o cliente condenado, por não ter observado os procedimentos elementares de condutas processuais; o médico que prescreve medicamentos baseado em falsos diagnósticos e outros exemplos que poderiam ser citados, que demonstram e refletem a nossa realidade educacional.

A questão que a nós se apresentou foi a seguinte: que relação poderia existir entre o desempenho e a formação universitária desses profissionais? Quais aspectos estariam relacionados à prática desses profissionais: seriam suas condições de trabalho, de organização ou de formação? Com esses questionamentos, orientamos nosso estudo no sentido de fazer uma análise da prática pedagógica no ensino do 3º grau, porque acreditávamos que aí poderíamos encontrar as respostas para as nossas inquietações.

Esses questionamentos levaram-nos a definir como objetivos da pesquisa:

- estudar criticamente a prática docente universitária e a relação professor-aluno;
- analisar a ação pedagógica do professor universitário através da visão que os alunos têm de sua atuação em sala de aula.

Encarar de frente estes problemas, particularmente a questão educacional, implica para a universidade brasileira, hoje, duas sérias modificações de atitude: internamente, implica a valorização das atividades didático-pedagógicas dos docentes universitários, até agora desprestigiadas em comparação às atividades científicas ou administrativas; externamente, implica uma disposição da universidade em se co-responsabilizar pela formulação de políticas educacionais.

Com esta visão do ensino superior, desenvolvemos a nossa pesquisa, cuja preocupação maior foi a de oferecer uma contribuição para melhorar a qualidade do ensino universitário e, conseqüentemente, minimizar o fracasso profissional. Desse modo, nossos estudos se centralizaram no processo de transmissão de conhecimento na sala de aula, por meio da ação do professor, considerando o conteúdo ensinado, a técnica e a metodologia empregadas e a relação professor-aluno.

Procedimentos metodológicos

Empregamos, nesta pesquisa, como fontes de informação: observação sistemática, questionários e consulta à documentação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) – MS.

O estudo constou de duas atividades: uma teórica e outra empírica, desenvolvendo-se, simultaneamente, uma auxiliando a outra, no sentido de atingir os objetivos propostos. Na teórica, fizemos a revisão bibliográfica, centrada em vários autores

que analisam a questão do ensino do 3º grau, enquanto, concomitantemente, aplicamos os instrumentos (questionários) aos professores e alunos.

As primeiras atividades do estudo foram no sentido de selecionar o universo e os sujeitos da pesquisa. A UNIDERP foi a instituição escolhida, que representou o universo pesquisado e, como sujeitos, os professores e alunos dos Cursos de Geografia, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e de Agronomia.

A escolha foi motivada pela nossa interação com os cursos em que ministramos aulas há alguns anos e por serem os profissionais egressos desses cursos a razão do nosso estudo.

Dos 238 professores que compunham o quadro docente da UNIDERP, selecionamos 36 (15% da população de referência), em função dos seguintes critérios:

- pertencerem aos cursos eleitos para a pesquisa, garantindo uma certa perspectiva de conjunto e homogeneidade para a análise dos resultados;
- abrangerem níveis de experiência profissional variados.

Quanto aos alunos, a seleção foi feita em função das turmas em que ministrávamos aulas, o que nos levava a crer que facilitaria a pesquisa, devido à interação professor-aluno e às observações dessas turmas que já vínhamos procedendo, há algum tempo, no sentido de uma avaliação mais precisa quando da análise dos resultados. Dessa forma, incluímos os alunos do Curso de Agronomia (curso de tempo integral) e os dos Cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e de

Geografia (cursos noturnos). No critério para a seleção, consideramos os alunos por séries iniciais (1º e 2º anos do Curso de Geografia); intermediárias (3º ano de Agronomia e Engenharia Civil) e finais (5º ano do Curso de Engenharia de Agrimensura)¹. A suposição subjacente à adoção dessa sistemática de amostragem é a de que podia haver diferenças consideráveis entre os alunos dos cursos ligados às ciências exatas, às ciências humanas e às ciências agrárias, bem como entre os alunos que estão iniciando o curso universitário e aqueles que estão em vias de concluí-lo, no que tange às expectativas e percepções acerca das características e atitudes do professor universitário.

Os dados relativos ao conjunto das unidades com os respectivos cursos, número de respondentes e percentual sobre o total da amostra estão detalhados no quadro, a seguir.

Freqüência e percentual dos componentes segundo as áreas de conhecimento e respectivos cursos da UNIDERP

ÁREA	CURSO	Total de aluno no curso	Nº de respondentes	% sobre o total da amostra
Ciências Agrárias	Agronomia	180	30	45%
Ciências Exatas	Engenharia Civil	90	10	15%
	Engenharia de Agrimensura	70	9	13%
Ciências Humanas	Geografia	60	18	27%

Para o levantamento dos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa elaboramos dois questionários – um dirigido aos professores e outro aos alunos – denominados instrumentos-base, construídos tendo em vista os objetivos do estudo.

O questionário, entregue em outubro de 1997 a todos os professores dos cursos selecionados, continham duas partes: a primeira versando sobre informações voltadas para as condições de trabalho dos professores (jornada de trabalho, situação funcional, cursos em que ministram aulas e carga horária semanal) e a segunda sobre a prática pedagógica, na qual, além de questões fechadas, formulamos também questões semi-estruturadas para que os respondentes pudessem expressar livremente suas opiniões sobre a Universidade e o ensino superior.

O questionário dirigido aos alunos, com 20 itens, foi elaborado visando aos elementos que caracterizam a prática pedagógica do professor na sala de aula. A

concepção e construção desse questionário teve por escopo criar condições facilitadoras para que o aluno assumisse a postura de sujeito que reflete sobre o seu dia a dia na universidade. E que nesse processo o aluno estivesse percorrendo uma trajetória que confronta a realidade efetivamente vivida na sala de aula, tal como ele a percebe, no que se refere à forma como seus professores organizam e conduzem a ação pedagógica.

Toda a orientação – as instruções gerais e específicas – foi cuidadosamente elaborada com a finalidade de predispor o aluno a responder de maneira comprometida, reflexiva e crítica ao que estava sendo solicitado pelo instrumento e, para envolvê-lo em um projeto voltado para o diagnóstico do ensino na UNIDERP, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

Um conjunto preliminar de questões, sob o título de "Informações Gerais", abrangeu, além de informações de caráter pessoal (idade, sexo, estado civil), dados relacionados à escolarização de 2º grau e à situação do respondente no curso univer-

sitário. Além dessas informações, foram introduzidas questões relacionadas à intenção ou não do respondente em escolher o curso que está freqüentando, ao seu grau de satisfação em relação a esse curso, no sentido de ter suas expectativas atendidas e ao seu grau de satisfação no que se refere à vida universitária.

No último item (20), deixamos a questão em aberto, para que o aluno expressasse sua opinião sobre a universidade em que estuda. As colocações feitas, neste item, pelos respondentes, foram de muita utilidade para que pudéssemos avaliar, de uma maneira mais consistente, os objetivos do nosso estudo.

O material de análise

Na fase de pré-análise, quando da leitura flutuante e seleção das unidades de registro, observamos que cada questão mereceria um estudo separado, em virtude de suas características distintas no âmbito da prática pedagógica. Resolvemos, então, agrupar os resultados, em função dos seus conteúdos. Dessa forma, podemos analisar as expectativas e percepções que têm os alunos acerca dos atributos dos seus professores, e estes sobre a sua ação pedagógica, no âmbito universitário.

Da primeira parte do questionário dirigido aos professores, destacamos os aspectos voltados para as suas condições de trabalho: jornada de trabalho, situação funcional, cursos em que ministram aulas e carga horária semanal, entre outras. Procuramos, com esses dados, visualizar o perfil do professor que dinamiza a parte

educacional da UNIDERP.

As informações obtidas nos questionários revelaram que a grande maioria (70%) dos professores pesquisados ministram aulas em até três cursos e, os demais, aulas entre cinco e seis cursos, configurando uma diversidade bastante acentuada nos encargos desses professores, pois nem sempre as disciplinas são correlatas nos diversos cursos em que lecionam (Geografia, Arquitetura, Agronomia, Biologia, Veterinária, Administração).

A este aspecto se alia o problema das "condições de trabalho", pois 62% dos professores pesquisados ministram de 5 a 12 horas-aula e 38% de 13 a 24 horas-aula semanais; um limite salutar para a Instituição, que adota o regime hora-aula, mas não para o professor e para os alunos. Incômodo para o professor, pelo constante "corre-corre" que se vê obrigado a fazer para cumprir seus horários de aulas; prejudicial para os alunos, porque não recebem uma aula adequada e de qualidade do professor, impedindo a interação necessária ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a nossa experiência docente tem demonstrado que esse regime de trabalho reduz consideravelmente o aprendizado. Outro fator que também concorre para que isso aconteça é o referente às seqüências de aulas dadas pelo mesmo professor em cada classe. Há professores que dão quatro aulas seguidas à mesma turma. Essa sistemática cansa e desmotiva o aluno, levando-o ao desinteresse que, por sua vez, dificulta a apreensão do conteúdo com conseqüente prejuízo ao seu aprendizado, como um todo.

Outro aspecto, também ligado ao regime de trabalho do professor, é o da dedicação exclusiva. Na dedicação exclusiva, a carga horária dos docentes é distribuída entre a administração (Pró-Reitor, Chefe de Departamento, Coordenador) e a docência. Sabemos que as atividades administrativas de uma universidade requerem um empenho quase que exclusivo (muitas vezes, o professor interrompe suas aulas para participar de uma reunião, para resolver problemas ligados ao departamento ou à coordenação que chefia), para que a parte burocrática se realize a contento. Como exigir de um professor, com essas atribuições, excelência na qualidade do ensino que ministra, quando a análise do instrumento apontou que 75% dos professores entrevistados possuem "dedicação parcial" como regime de trabalho^{2?} Mesmo com um bom número (50%) de professores que possuem os cursos de mestrado, a UNIDERP, com o regime de "dedicação parcial" dificulta, consideravelmente, a melhoria de qualidade do ensino e inviabiliza o desenvolvimento de projetos que requerem a presença constante do professor.

Quanto à experiência docente, as análises das informações coletadas mostram que 87% dos professores já exerciam o magistério no primeiro e segundo graus antes de se dedicarem ao ensino superior e que, apenas 13% dos respondentes vieram diretamente para o ensino do 3º grau. A prática tem nos demonstrado que longos anos no exercício de uma profissão não garantem e nem atestam a qualidade profissional. Nas

reuniões de estudo dos programas e planos de ensino promovidas, nos últimos três anos, pelos departamentos dos cursos a que estamos vinculados, podemos constatar a repetição dos mesmos planejamentos, de ano para ano, sem uma avaliação naquilo e daquilo que se planejava.

No questionário dirigido aos alunos, buscamos, na primeira parte, informações que nos permitissem conhecer o perfil dos universitários que freqüentam a UNIDERP. Das informações prestadas pelos alunos, verificamos que 45% dos respondentes freqüentam o Curso de Agronomia³; 15%, o Curso de Engenharia Civil; 27%, o Curso de Geografia e 13%, o Curso de Engenharia de Agrimensura. A maioria (57%) declarou que fazia o curso por escolha em 1ª opção; 31%, em 2ª opção e os demais (12%) faziam o curso por já trabalharem em área afim. Com relação ao grau de satisfação com o curso que freqüentam, 73% responderam que o curso está correspondendo às suas expectativas e 27% declararam-se não satisfeitos com o curso. A maioria (42%) dos respondentes realizou o antigo 2º grau em escolas particulares e, entre aqueles que realizaram o 2º grau, parte em escola pública e parte em escola particular (19%), pudemos verificar que 13% estudou mais tempo na escola particular. Quanto à dedicação exclusiva aos estudos, há um certo equilíbrio, 57% dos entrevistados estão trabalhando, contra 43% que somente estudam.

Agrupamos a segunda parte do questionário dirigido aos alunos em categorias associadas para facilitar uma análise temática criteriosa e objetiva das

questões mais relevantes destacadas pelos respondentes. Assim, os itens que compõem o instrumento desdobraram-se em quatro categorias, as quais se agruparam em função do conteúdo que enfatizavam, a saber:

I – Atributos do professor relacionados aos aspectos didático-pedagógicos do seu trabalho.

II – Atributos do professor que dizem respeito ao seu compromisso profissional com a docência.

III – Atributos do professor relacionados ao domínio que o mesmo demonstra acerca do conteúdo da disciplina que leciona.

IV – Atributos do professor relacionados ao desenvolvimento dos alunos, no que se refere à sua independência e autonomia intelectual.

Os dados dessas informações foram trabalhados, a seguir, em conjunto com os dados do questionário respondido pelos professores.

As respostas dos alunos à categoria (I) que abordou os **atributos do professor relacionados aos aspectos didático-pedagógicos do seu trabalho**, foram analisadas com base na experiência concreta dos alunos.

No atributo referente à questão sobre a postura do professor: *“Oferece, no início da aula, a razão de ser do seu tema, a sua utilidade. Conhece e utiliza os motivos dos seus alunos; utiliza os recursos de sua personalidade (tom de voz, arte de dizer etc.)”*, 64% dos respondentes entendem que **alguns** dos professores adotam esse procedimento e, apenas 9% afirmam que

nenhum dos seus professores *“oferece, no início da aula, a razão de ser do tema e a sua utilidade”*. Nesse atributo, observamos que os Cursos de Agronomia (88%) e Geografia (89%) vêem, no conjunto dos professores, o mesmo procedimento, entendendo que somente **alguns** professores procedem conforme esse atributo. Verificando a opinião dos respondentes, quanto ao conjunto dos seus professores, vemos que 27% dos alunos consideraram que **todos** os professores agem em consonância com esse atributo.

Relacionado, com esse mesmo aspecto do **fazer pedagógico**, está o atributo que, segundo 60% dos alunos, aplica-se a **alguns** professores: *“não controlar as atividades dos alunos, não propor nenhuma organização nem a solicitar; ocupar-se apenas de uma parte da turma”*. Embora não se possa afirmar, com base nos dados, que *“não controlar as atividades dos alunos...”*, seja um atributo freqüentemente encontrado entre os professores em geral. Chamou a atenção o fato de que 6% dos alunos afirmaram que **todos** os professores agem assim e que apenas 34% consideram que **nenhum** professor o faz.

Nos demais atributos: linguagem científica; procedimentos adequados e utilização dos recursos (quadro negro e meios audiovisuais), os alunos têm uma visão mais homogênea, 60% (em média) assinalaram que **alguns** professores atuam de forma didaticamente correta, no expressar e na utilização dos recursos auxiliares da aula.

No segundo conjunto, foram analisadas as respostas dos alunos à categoria

(II) que abordou os atributos do professor que dizem respeito ao seu compromisso profissional com a docência.

O compromisso com a docência é, segundo a visão dos alunos, a questão central da prática pedagógica, como compreendemos da análise das respostas aos quatro itens do instrumento que abordam essa temática. Normalmente os alunos esperam que seus professores se empenhem nas atividades relacionadas com a docência e avaliam-nos negativamente quando isso não ocorre.

No conjunto de respostas referente ao atributo: *“avalia se seus alunos compreendem o tema, procura a causa, a origem da compreensão”*, constatamos que 66% dos respondentes entendem que alguns dos professores adotam esse procedimento, o que indica, também, um equilíbrio de opinião entre os alunos. Esse entendimento, entretanto, é mais acentuado no Curso de Agrimensura, apontado por 88% dos respondentes.

Quando se analisou a frequência com que, segundo os alunos, os professores em geral: *“não têm em conta os níveis diferentes no interior da turma, desprezam os casos individuais; não partem do que é conhecido, tratam a questão com base no próprio saber”*, verificamos que, mesmo não atingindo níveis alarmantes, as atitudes de descompromisso para com o ensino estão presentes em proporções que não podem ser consideradas insignificantes. Segundo 60% dos alunos, **alguns** professores *“não levam em conta os níveis diferentes no interior da turma...”* e, para 34% dos alunos, **nenhum** age dessa maneira.

Considerando-se as sub-amostras relativas às três áreas do conhecimento, verificamos a existência de diferenças acentuadas. Enquanto 56% dos respondentes do Curso de Geografia afirmaram que **nenhum** dos professores evidenciam esse atributo, essa percentagem caiu para 38% no Curso de Agrimensura, 27% no de Agronomia e 20%, no de Engenharia Civil.

Outros itens do instrumento registraram respostas que reforçam a direção dessa interpretação, evidenciando uma considerável lacuna entre o padrão docente que os alunos gostariam de encontrar na Universidade e o que efetivamente encontram. São itens que descrevem outros atributos estreitamente relacionados com a questão do compromisso com a docência, como por exemplo “ser criterioso”, considerado por 55% dos alunos, como praticados por **alguns** dos professores.

O terceiro conjunto abordou os atributos do professor relacionados ao domínio que o mesmo demonstra acerca do conteúdo da disciplina que leciona. Pela relevância e importância que damos ao assunto, procuramos ouvir os alunos, através do nosso instrumento da pesquisa. Assim, com as questões dos itens 11 (comete erros; não domina o assunto; deixa de abordar temas importantes; inventa fatos, números) e 12 (não comete erros; domina o assunto; tem boa organização conceitual; sabe delimitar o leque das idéias ou fatos não certos), buscamos a percepção que os alunos têm de seus professores no que se refere principalmente ao “domínio do conteúdo ensinado”.

Das respostas obtidas, pudemos verificar que, segundo 61% dos alunos, são apenas **alguns** os professores que “dominam o assunto” da sua disciplina.

Analisando as respostas referentes a esse mesmo aspecto da ação docente, porém, na sua versão negativa (não domina o assunto...), constatamos que ele foi apontado por 46% dos respondentes que **alguns** não dominam o assunto da disciplina que lecionam.

Vasconcelos foi bastante incisiva ao abordar esse aspecto na prática dos professores do ensino do 3º grau, ao ressaltar que *“o domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificável no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não ‘conheça’ o assunto que pretende ensinar”* (1996, p. 24).

Bastaria, entretanto, ao professor, um conhecimento satisfatório da área de conhecimento a que se dedica? Na verdade existem diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores vão construindo durante sua formação dentro da própria prática docente e configuram a sua estrutura epistemológica: conhecimento dos conteúdos específicos; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; e também conhecimento dos fins, valores e propósitos educativos. Do ponto de vista didático e do relacionamento professor-aluno, é o conhecimento do conteúdo pedagógico que apresenta maior interesse, pois engloba as características

essenciais dos outros conhecimentos (conteúdo pedagógico geral, dos alunos, do contexto, de valores e propósitos educativos) e representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento de como, para quê e para quem ensiná-la.

Vale chamar a atenção para um aspecto muito significativo: os professores deixaram transparecer que o domínio do conteúdo (específico e pedagógico) é um dos instrumentos através do qual será possível formar um professor que, de fato, sirva, mais especificamente, aos interesses da população.

É importante acrescentar que alguns professores percebem a existência de determinantes sociais na forma de relacionar-se com seus alunos. Na sala de aula, o professor encontra pela frente alunos com diferentes características, provenientes de diferentes famílias, grupos e classes. O professor, por sua vez, é também fruto da realidade, pertence a uma classe social e a um meio familiar, é portador de valores e aspirações. A maioria deles, ao falar da relação pedagógica, explicita um conteúdo ligado ao tema sob a influência da visão crítica da educação. Falam em relação objetiva, profissional, de trabalho.

Na atualidade, espera-se que os docentes se mantenham a par das novidades importantes em sua especialidade e continuem seu processo de formação geral para evitar a obsolescência do conhecimento. E isso só se realiza através do esforço individual de cada um dos educadores e de suas atualizações com as inovações que ocorrem nos

métodos e materiais de ensino.

Os conhecimentos armazenados pela sociedade, adquiridos no dia-a-dia pelos mais diversos meios de comunicação, impõem, ao professor interessado, uma preocupação de ordem pedagógica, no sentido de ter conhecimento didático-pedagógico que sintonize com as expectativas de seus alunos; ser claro e objetivo ao expor o conteúdo; ser facilitador da aprendizagem, relacionando o conteúdo específico com as demais áreas do conhecimento. Para que essa interação aconteça, é preciso que o educador se faça presente em Simpósios, Congressos, Cursos e Palestras que lhe possibilitarão não só a atualização, como também condições para a produção científica.

Entretanto, o regime de trabalho (hora-aula) da maioria dos professores, as atividades profissionais paralelas ao ensino, e a falta de incentivo/ajuda da instituição, funcionam como fatores inibidores a qualquer iniciativa dos professores que visem os seus aperfeiçoamentos cultural e pedagógico.

O quarto e último conjunto reúne os atributos do professor relacionados com o desenvolvimento do aluno no que se refere à sua independência intelectual. A defasagem entre expectativas e percepções, anteriormente evidenciada, acentua-se quando são analisados dados referentes aos atributos classificados na categoria *“ações voltadas para o desenvolvimento independente e a autonomia intelectual dos alunos”*. Os dados obtidos indicam que eles não estão associados ao desempenho didático dos professores com a frequência

desejada. No atributo referente à questão sobre a postura do professor quanto à compreensão do assunto ministrado, 70% dos alunos afirmaram que *alguns* professores *“não modificam as informações ainda que não tenham sido compreendidas”*, havendo, portanto, coerência entre os sujeitos respondentes. O índice mais baixo foi verificado no Curso de Geografia, no qual 56% dos alunos entendem que somente *alguns* professores procedem dessa forma. Todos os respondentes (100%) do Curso de Engenharia Civil entendem que *alguns* dos seus professores procedem de acordo com o atributo questionado, não modificando *“as informações ainda que não tenham sido compreendidas”*. A afirmação desses alunos, em que todos vêm de um mesmo modo a postura dos seus professores, indica uma percepção clara das contradições que permeiam a prática pedagógica na Universidade na qual, ao discurso acerca da importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, nem sempre correspondem formas de trabalho pedagógico que efetivamente privilegiam esses atributos.

A formação pedagógica

Além das necessidades que nascem dos processos fisiológicos, muitas das necessidades humanas são determinadas pelo grupo ao qual pertencemos e pelo *status* que aspiramos. A conduta humana constitui, freqüentemente, uma resposta às tensões que surgem no campo das relações sociais. Isso reflete a tendência humana à cópia ou imitações de modelos,

pois desejamos imitar a quem nos agrada ou nos provoca admiração. Também reflete a tendência do indivíduo a tratar de adquirir o conhecimento, as capacidades práticas e as condutas do grupo ao qual aspira pertencer.

Neste contexto, procuramos saber dos professores pesquisados o seu entendimento sobre a formação pedagógica do educador do 3º grau. As respostas obtidas mostram que a maioria desses professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas pedagógicas e, como produto acabado dos processos que os formam, repetem os mesmos rituais pedagógicos que viveram, quando estudantes; o que representa uma das maiores dificuldades para reconstruir a prática pedagógica do professor universitário. Apesar disso, 87% dos professores entrevistados consideram-se preparados pedagogicamente para o ensino superior e um número expressivo desses professores (75%) está preocupado com a formação profissional de seus alunos.

As pesquisas sobre formação de professores (Cunha, 1988; Pimentel, 1993; André, 1994) mostram que a principal influência no comportamento do professor é a sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca o seu comportamento são as práticas de seus antigos professores, tornando evidente que se inspiram nas práticas vividas anteriormente, quando decidem como ensinar.

Como consequência, essa prática pedagógica se desenvolve na perspectiva da concepção positivista da ciência, conhe-

cimento e mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento que vem pela tradição como verdadeira *"sacramentada, solidificada, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição"* (Pessanha, 1993, p. 10-11).

Da análise do que esses professores apontaram, pudemos constatar um total desconhecimento da verdadeira abrangência do termo "formação pedagógica", talvez pela fraca ou nenhuma formação pedagógica que tiveram durante o curso de formação técnico-profissional, pois sabemos que a formação de um engenheiro, de um agrônomo, não acontece sob a forma de licenciatura. Por isso, os profissionais oriundos desses cursos, para exercerem a docência no ensino superior, devem, antes, cursar as disciplinas específicas e inerentes que os habilitem para o ensino do 3º grau (Prática de Ensino, Sociologia da Educação, Didática, entre outras), o que nem sempre acontece.

Normalmente, os professores dos cursos técnico-profissionais (Engenharia, Odontologia, Medicina, Agronomia) são pós-graduados nas mesmas áreas em que se graduaram. O resultado disso é o grande número de "professores" que têm como "modelo" seus antigos mestres, e como guia, a vivência dos embates do dia-a-dia na sala de aula. Daí, a precária formação teórica e prática para o exercício do magistério no ensino superior, a falta de integração entre as diferentes disciplinas do currículo.

A falta de estudos complementares que os habilitem para a docência traz, para esses professores, a noção de que o ensino

é simplesmente um processo de transmissão do conhecimento nas diferentes áreas do saber. O que transforma suas aulas num processo de estudo repetitivo, dominado pelas exposições, muitas vezes pouco claras e mal articuladas, que cansam e desgastam os alunos.

Parece fora de dúvida, portanto, o caráter indispensável de uma certa formação inicial para os professores que atuam na área do ensino técnico-profissional.

Vasconcelos, ao se referir à formação pedagógica dos professores do 3º grau, ressaltou que:

"A correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, pelo domínio das questões de ensino (avaliação, currículo, estrutura do sistema educacional, etc.) além de muitos aspectos complementares" (1996, p. 44).

Sem essa base teórica e epistemológica sólida, o educador não poderá perceber os processos de produção do conhecimento científico crítico e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Frigoto enfatizou que:

"É mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano do processo de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir dessa realidade do aluno (que nunca é individual mas, social) o educador poderá organizar e programar, técnica

e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino" (1996, p. 391).

A didática, vista como uma sistematização do processo de ensino, é construída a duas mãos, isto é, uma mão na forma e outra no conteúdo, o que significa que o professor deve saber manipular adequadamente o conteúdo com que trabalha, tanto quanto dominá-lo tecnicamente. Podemos conceber que, eventualmente, inexistente a motivação para essa dupla ação técnico-pedagógica, principalmente quando se trata das chamadas ciências exatas, nas quais as preocupações de caráter psicopedagógico são vistas, algumas vezes, e por alguns envolvidos, como simples devaneios.

Com a rapidez do desenvolvimento científico no mundo contemporâneo e com a diversidade das especificações e dos modelos teóricos, o professor enfrenta uma situação real envolvendo pessoas e circunstâncias concretas, o que exige dele um conjunto de conhecimentos inter-relacionados e o obriga a um permanente esforço de "reciclagem", de "atualização" e de estreita convivência com os pesquisadores, ou seja, com os produtores do saber.

O educador deve estar, portanto, consciente do seu fazer pedagógico, da sua responsabilidade no ensino e, para que isso aconteça, deverá buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam aprender e compreender as diferentes concepções pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época.

Conclusão

O que se percebe pela análise dos dados é que o desenvolvimento do aluno, no sentido de sua independência, da sua autonomia intelectual, da sua emancipação teórica e prática, ao longo de sua trajetória na universidade, esbarra em dificuldades de natureza metodológica. Organizar e desenvolver o ensino, de forma a favorecer a emancipação do aluno, supõe conhecimentos teórico-práticos de pedagogia e de metodologia de ensino e uma visão acerca das finalidades da universidade. Esses conhecimentos não estão dados, prontos, à disposição do professor que deles quiser fazer uso. Mais do que isso: a questão não deve estar sequer claramente colocada para a maioria dos docentes, uma vez que as inquietações que expressam com relação à sua prática docente, em geral, dizem respeito a aspectos técnico-instrumentais das ações de ensino. Trabalhar com base nas necessidades, tais como elas se apresentam, explicitando e aprofundando as dimensões filosófico-política e teórico-metodológica subjacentes a esse fazer, é o desafio de uma pedagogia universitária que pretenda caminhar para a construção de uma prática pedagógica transformadora.

Uma das conclusões a que podemos chegar, com base nesta pesquisa, é de que a “fala” do aluno evidencia uma visão bastante lúcida e uma capacidade para análise rigorosa das dificuldades do ensino. Os alunos são interlocutores privilegiados – é a eles que o ensino toca mais de perto –

e lúcidos. Nos seus pronunciamentos, em geral, não fizeram a crítica pela crítica e se pautaram pelo tratamento responsável das questões de ensino.

Ao se manifestarem sobre o ensino e a prática pedagógica, os alunos participantes desta pesquisa destacaram: (1) o pouco preparo pedagógico dos professores; (2) a falta de direcionamento na condução e planejamento dos cursos; (3) a deficiência em pesquisa. É um conjunto sugestivo que merece ser trabalhado pela Instituição de forma rigorosa, abrangente e aprofundada, como ponto de partida para aclarar as relações entre a prática pedagógica, os pressupostos teóricos que a embasam e os compromissos e a identidade que a Universidade precisa definir para si.

Pela análise dos instrumentos da pesquisa, verificamos o distanciamento entre o educador e o aluno, diagnosticado como um dos fatores causadores das deficiências observadas nos profissionais que prestam serviços à nossa sociedade. Por isso, todos os recursos e meios devem ser usados no sentido de trazer o educador para a realidade que o cerca; não se pode mais admitir o professor que se esquece que seu interlocutor – o aluno – tem experiências diferentes das suas, que também pensa e pode construir significados, produzir idéias e reflexões. Para isso, temos que melhorar a formação do professor, mas tão ou mais importante do que isto é criar um lugar, na universidade, para atender às necessidades dos que lá exercem a docência, através de um contato mais contínuo, que implique em um canal permanente

de comunicação com o professor.

Entendemos a formação pedagógica para o exercício da docência como indispensável para a composição do perfil do verdadeiro educador, embora ela não esgote o elenco de características requeridas ao bom professor, devendo estar aliadas a outras competências (a técnico-científica, a prática e a política).

As nossas observações nos permitem uma visão melhor do quadro em que se insere o professor do 3º grau, quanto ao seu posicionamento pedagógico. O pouco contato com a Universidade, onde só se faz presente para cumprir a carga horária, afasta-o também da relação extra-classe, fora dos horários de aulas, com seus alunos, refletindo em uma ação pedagógica fria e distante da realidade educacional.

É preciso mudar; entretanto, todo processo de mudança é difícil e desgastante. A rotina e o grande número de dificuldades encontradas acabam por fazer com que as mudanças fiquem só na intenção. É necessário que haja uma estrutura de apoio, tanto conceitual quanto material para que os professores conduzam o processo até a sua conclusão. É necessário provê-los com idéias e materiais também ao longo da aplicação das propostas, através de um acompanhamento contínuo que permita, inclusive, examinar de perto os elementos que favorecem a sua execução.

O ponto de partida para essas mudanças concretas e tão necessárias será, certamente, a avaliação institucional, no sentido amplo e abrangente do termo, envolvendo levantamento de dados e conse-

qüente reflexão sobre os resultados coletados e, principalmente, formulação de diretrizes para a ação voltadas para o alcance de soluções adequadas às suas necessidades pedagógicas e sociais.

Fica claro, portanto, que compete à Universidade dar início às mudanças internas indispensáveis ao projeto de qualidade do qual ela tanto necessita, para atender às solicitações da sociedade.

Em resumo, a Universidade, foco desta pesquisa, deve:

- rever suas regras de recrutamento de professores de modo a assegurar critérios e procedimentos que envolvam professores e alunos nos cursos como um todo;
- assegurar, através de cursos, palestras, seminários, mecanismos de apoio ao crescimento profissional do professor;
- fortalecer a relação professor-aluno no sentido de melhorar a qualidade das aulas, imprimindo caráter mais científico nas disciplinas ministradas;
- assegurar, de forma democrática, a participação dos alunos no processo de transformação da Universidade, tratando-os como aliados nesse processo de repensar a instituição, o ensino e a prática pedagógica;
- ampliar, na medida do possível, o número de docentes em regime de tempo integral, de forma a fortalecer o vínculo professor/universidade e solidificar o corpo docente como um conjunto representativo.

Finalmente, à luz dos dados obtidos, pairam algumas questões que nos

inquietam e que gostaríamos de registrar: será que há interesse da sociedade em mudar a educação? Será que há, de fato, interesse na esfera governamental em fazê-lo? Será que os próprios professores estão interessados em rever seus conceitos e suas posturas? Deixamos estas questões como sugestões, críticas a serem recebidas, reflexões a trabalhos que, por ventura, possam vir a ser sugeridos.

Continuamos, contudo, com a sensação da busca, em razão de que nada é definitivo e tudo está sempre sujeito a um refazer, quer no sentido teórico, quer no sentido prático

Notas:

¹ Contemplamos o 5º ano do Curso de Engenharia de Agrimensura na série terminal, porque os demais cursos (Engenharia Civil, Agronomia e Geografia), criados posteriormente, ainda não possuíam as suas séries finais.

² Alguns desses professores são funcionários de órgãos federais, estaduais ou municipais. Outros, como liberais, prestam assistência técnica às empresas ou se dedicam à elaboração de projetos de construção e/ou outras atividades correlatas com suas especialidades. Dessa forma, dedicam o pouco tempo disponível ao magistério na UNIDERP.

³ Essa aparente discrepância no percentual (45%) no universo dos participantes do Curso de Agronomia se explica na medida em que há um equilíbrio entre os participantes do curso diurno (Agronomia) e noturno (Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e Geografia). Nossa pretensão foi obter um certo equilíbrio na componente "turno do curso".

Referências Bibliográficas

- ABREU, Maria Célia T. de. *O professor universitário em aula prática e princípios teóricos*. São Paulo : Cortez, 1982.
- ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Goiânia, 1994-296.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis : Vozes, 1993.
- CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas : Papirus, 1989.
- _____. A relação professor-aluno. In: *Repensando a didática*. Campinas : Papirus, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.
- GRÍGOLI, Josefa A. G. *A sala de aula na universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) – PUC.
- KEUNZER, Acácia Z. A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação. VIII ENDIPE. Florianópolis, 1996.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). *Profissão professor*. Porto/Portugal : Porto Editora, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____.(org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *ANPED*, seleção n. 4, 1993.

PIMENTEL, M. da Glória. *O professor em construção*. Campinas : Papyrus, 1993.

SANTOS, Luiz G. R. A qualidade no ensino superior e o processo pedagógico. *Ciência e Cultura*, Curitiba, v. 1, n. 1, 1994.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo : Pioneira, 1996.

Resenha

O currículo do futuro e a importância da escola, hoje

Clacy Zan

Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.
e-mail: mestrado@ucdb.br

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas/SP : Papirus, 2000.

Young, do Instituto de Educação de Londres, faz, nessa obra, uma análise de caráter sociológico da educação, a partir dos anos setenta, detendo-se, especialmente, no período globalizado atual, momento em que a escola vive um período de severas contradições, não sendo possível perceber-se muito claramente *"uma luz no fim do túnel"*.

Nos capítulos iniciais, a análise focaliza a caracterização dos currículos escolares nos anos sessenta e setenta, período em que o *"saber é estratificado"*, segundo *"seus componentes de 'prestígio' e 'propriedade'"* (p. 30). A filosofia era o componente privilegiado da educação, ocupando, a sociologia, um lugar marginal no debate.

A análise dos últimos vinte anos é o objeto principal da obra. A escola secundária e "pós-secundária" constituem-se no tema, por excelência, nesse momento histórico de transformações sociais específicas. A globalização econômica, bem como a disseminação da informação, por meios especiais que não a escola, passam a exigir, desta, qualificações diferentes, quais sejam, um saber que se relaciona com a tecnologia e com o profissionalismo. Esse é, aliás, o núcleo da discussão do autor.

No entanto, no continente europeu, objeto de estudo específico do autor e, por extensão, no resto do mundo, a empresa não se sente motivada a abrir-se para a cooperação com a escola na tarefa da

qualificação do novo aluno. Assim, fica estabelecido o impasse e o "currículo do futuro", ou seja, o currículo dos tempos globalizados de hoje permanece indefinido. As novas reformas previstas para a escola européia e, por extensão, para as escolas sul-americanas estão a meio caminho de uma irrealização: a sociedade econômica exigindo qualificação para o trabalho e a escola "renovada", sem saber "como" atender tais exigências.

Assim sendo, o autor reflete nos termos de uma escola que continua **credencialista**, em um momento histórico de uma "sociedade do aprendizado", ou seja, a escola continua a exercer a função de emitir o diploma, documento que atesta um determinado conhecimento, mas o mundo atual da comunicação transmite tanto ou mais conhecimento que a escola. Então... qual seria a função atual da escola? Estaríamos caminhando para uma "sociedade sem escolas"?

O autor tece considerações no sentido de que se faz necessário incentivar diferentes arranjos curriculares. *"A questão (...) é não polarizar o aprendizado formal/informal, ou o aprendizado centrado na escola/não centrado na escola como bons ou maus (...)"*, mas sim *"fomentar as diversas formas de 'comunidades de prática', tanto internas quanto externas às escolas e universidades"* (p. 254). Essas comunidades de prática "seriam, então, o recurso através do qual o aluno poderia realizar a participação social necessária à sua inserção profissional.

A obra, portanto, coloca o problema da adaptação que a escola atual deve sofrer para se inserir nos parâmetros das mudanças econômico-sociais atuais. Dadas as circunstâncias históricas de uma escola que sempre se colocou como a instituição distribuidora do saber, por excelência, há dificuldades na aceitação desse novo currículo não mais centrado em conteúdos e sim voltado para o desenvolvimento de competências profissionais, embora a reflexão seja um elemento necessário nesse momento de se concretizarem mudanças curriculares, seja no ensino médio, seja na universidade.

Linhas de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UCDB

Resumidamente, as linhas de pesquisa podem ser assim apresentadas:

1. *Formação Inicial e Continuada de Professores* – compreende os estudos e pesquisas do processo de formação inicial e continuada de professores, nos diferentes níveis de ensino, bem como os fundamentos filosóficos, históricos e sócio-políticos que dão sustentação à formação de professores. Engloba, também, as reflexões sobre o papel da prática na formação dos profissionais do ensino, bem como o local de trabalho do professor – a escola como instância formadora.

2. *O Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola e a Formação de Professores* – compreende pesquisas sobre o saber escolar e as condições didático-pedagógicas em que se realiza. Constituem, assim, o domínio temático desta linha de pesquisa a natureza dos conteúdos de aprendizagem, a transposição didática, as características específicas dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das disciplinas, consideradas as dimensões sócio-históricas, epistemológicas e psico-pedagógicas envolvidas no processo de construção do conhecimento.

3. *Políticas Públicas, Gestão Escolar e a Formação de Professores* – compreende os estudos e pesquisas relativas às relações entre políticas públicas de educação (estabelecidas por organismos internacionais e nacionais), organização e gestão da escola nos vários níveis de ensino e a formação de professores.

Normas para publicação na Revista Série- Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica, preferencialmente aos alunos e professores do Programa, e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação dos pareceristas externos da Revista.
Caberá ao Conselho Editorial da Revista a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 4) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); notas finais, eliminando-se os recursos das notas de rodapé; referências bibliográficas, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão conter, ainda, resumo

em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três.

- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 5) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
 - 6) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
 - 7) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
 - 8) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 9) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.