

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. 12 (dezembro 2001). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

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

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

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. 12, p. 1-168, jul./dez. 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

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Franck Bellemain (prof. convidado - UFPE)

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Jorge Nagle - UMC

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Marcos Loureiro - UFG

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: *Barbara Ann Newman*

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

Capa: *Helder Domingues de Souza e Miguel P. B. Pimentel* – Labcom

Impressão: *Gráfica e Editora Teassul Ltda.* - 331-3484

Av. Tamandaré, 6.000

Jardim Seminário

CEP: 79117-900

Campo Grande - MS

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

Fax: (67) 312-3302

e-mail: editora@ucdb.br

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

Editorial

Chegamos ao final de mais um ano, o primeiro do século vinte e um, marcado por inúmeras crises na educação brasileira. Este ano, particularmente, a greve dos cem dias das universidades públicas federais trouxe, para todos os educadores e pesquisadores da área da educação, inquietações e angústias, tal o quadro que se avizinha para os próximos anos, caso a política para a educação superior brasileira continue trilhando o mesmo caminho.

Em que pese o atual contexto da educação nacional, nós, do Conselho Editorial da Série-Estudos, podemos considerar que temos motivos para comemorar. O número doze, que trazemos a público, recebeu inúmeras contribuições de pesquisadores renomados, de diversas universidades do país, o que nos possibilitou, inclusive, inaugurar a sessão "Ponto de Vista". Outro aspecto é a adesão do professor doutor Marcos Loureiro – coordenador do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Goiás e vice-coordenador do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – ao corpo de pareceristas da Revista. Junta-se a esses fatores a decisão da Editora UCDB em ampliar a tiragem de publicação para mil exemplares, fato este que expande a sua divulgação e a sua inserção nacional.

Neste número, todos os textos trazem reflexões fundamentais sobre os problemas educacionais brasileiros. A sessão **Ponto de Vista** apresenta dois artigos que analisam a educação na perspectiva do novo século. Em *"A educação que queremos para o século XXI"*, Walter Garcia analisa *"os quatro princípios básicos da educação"* contidos na Relatório da UNESCO, focalizando as novas tarefas da educação, a gestão escolar, o equilíbrio federativo e a rearticulação entre estados e municípios. Apresentado em vários eventos científicos, nacionais e internacionais, o texto subsidiou a conferência realizada pelo autor na comemoração dos 40 anos de criação dos cursos de pedagogia e letras da Universidade Católica Dom Bosco, em outubro de 2001. Integrando a mesma sessão, Paolo Nosella analisa outra perspectiva para a educação do século XXI, ao afirmar que *"os educadores, na atualidade, são chamados a elaborar um novo estatuto pedagógico, assentado no princípio educativo que integra trabalho e tempo livre"*. Em seu artigo, denominado *"A educação do século XXI: integrar trabalho e tempo livre"*, examina a dicotomia existente na civilização ocidental, entre o mundo da necessidade e o mundo da liberdade, e conclui que *"encontrar o homem para além das ilusões das imagens, integrar suas atividades de produção e de prazer, é o grande desafio atual da educação"*.

A sessão **Artigos** está composta de doze textos.

Analisando uma temática pouco explorada pelos pesquisadores na área da educação, Antônio Brand apresenta questões relacionadas ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. No texto, intitulado *"Educação escolar indígena: o desafio da*

interculturalidade e da equidade”, o autor afirma que o RCNEI “*apóia-se no reconhecimento do caráter multiétnico do país e na autonomia dos povos indígenas, entendendo a escola como espaço de exercício de cidadania*”. Mas, para que esse princípio se torne uma realidade efetiva, muitos desafios estão postos, notadamente aqueles relacionados aos professores que devem trabalhar com o “*diferente*”, sem reproduzir o processo de exclusão social e econômica a que são submetidos os povos indígenas.

Claudia Maria Gontijo, no artigo “*O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural*”, analisa, inicialmente, as questões biológicas e culturais presentes “*no desenvolvimento infantil e o processo que torna possível a constituição no plano individual das funções psíquicas que são formadas no plano social*”. Em seguida, reflete sobre o conceito de apropriação, com base na fundamentação teórica do materialismo histórico-dialético. Conclui afirmando que a “*apropriação pelos indivíduos dos resultados do desenvolvimento histórico é possível por meio da mediação sócio-cultural, que possibilita as relações entre as pessoas e, ao mesmo tempo, sintetiza, cristaliza as práticas sociais humanas, traduzidas em idéias, valores, saber fazer, tradições, etc.*”.

Ao analisar os “*avanços e recuos*” do Plano Nacional de Educação – PNE, Cristiano do Amaral Garboggini Di Giorgi toma “*como referência o que seria necessário para assegurar uma educação básica de qualidade para todos*”. Por meio de uma reflexão sobre a história da tramitação do Plano no Congresso Nacional, o autor afirma que somente “*a participação ampla da sociedade civil pode criar condições para que as metas do PNE saiam do papel*” e possam, efetivamente, assegurar uma educação de qualidade.

No artigo “*A questão das fontes de investigação em História da Educação*”, Ester Buffa analisa as “*principais correntes epistemológicas*” e suas influências no “*processo de produção do conhecimento histórico, particularmente no âmbito da história da educação*”. O texto, inicialmente apresentado no 11º Congresso de Leitura da Unicamp, em julho de 1997, descreve os resultados de pesquisas realizadas em parceria com Paolo Nosella, sobre instituições escolares da cidade de São Carlos. A autora afirma que o desafio metodológico dessas pesquisas “*tem sido o de articular adequadamente alguns princípios teóricos gerais aos dados empíricos encontrados nos arquivos das velhas escolas*”, o que tem se constituído, para ambos, em grande desafio, especialmente em “*tempos tão sombrios para a universidade pública e para os pesquisadores*”.

Eliana Aparecida Cogo e Vicente Fideles de Ávila, em “*O complexo desafio da qualidade em educação escolar no Brasil*”, refletem sobre o conceito de qualidade em educação, “*uma das mais importantes tarefas, já que o termo qualidade não tem o mesmo significado, nem é acompanhado e controlado por meio de um mesmo processo*...”, pois está permeado por conotações ideológicas e culturais. Discutem a noção de qualidade total para a área econômico-empresarial e para a área educacional, mostrando que esta é uma questão polêmica e pouco discutida pelos pesquisadores.

Examinando a trajetória de quatro grandes educadores brasileiros: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, o artigo “*A educação pública no Brasil*”, de autoria de Fernando Casadei Salles, oferece uma contribuição para a história da formação da consciência político-pedagógica no Brasil. O autor afirma que esses educadores exerceram

"influência direta" na educação brasileira, destacando-se na luta para "oferecer à nação respostas ao seu complexo problema educacional".

Helena Faria de Barros, por meio de uma pesquisa realizada com estudantes do Curso de Comunicação Social, analisa aspectos necessários à avaliação formativa. Conclui que o professor deve superar *"a contradição entre os objetivos de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho"* e assumir a avaliação como um processo para *"reforçar, rever e redirecionar a aprendizagem"*.

Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli e Leny Rodrigues Martins Teixeira, no artigo intitulado *"A prática pedagógica docente e a formação de professores"*, analisam *"as contradições presentes no ideário pedagógico que embasa o ensino tradicional e renovado, expressas nas práticas pedagógicas dos professores"*. Refletindo sobre a polarização dos dois modelos, as autoras examinam qual o seu reflexo na formação do professor e na prática docente, concluindo que é preciso superar *"uma certa interpretação maniqueísta"* que se tem feito em relação às *"tendências pedagógicas"* e à *"formação de professores"*. Enfatizam que a *"questão essencial é dotar o professor de uma capacidade de discernimento que permita o exercício da autonomia pedagógica"*.

Examinando a temática da educação superior brasileira, o artigo *"O Estado autoritário e a reforma universitária"*, elaborado por Mariluce Bittar, focaliza o contexto em que foi gestada a Lei 5.540/68, no período da ditadura militar. Analisa os pressupostos da teoria do capital humano e sua incorporação pelo Grupo de Trabalho de Reforma Universitária – GTRU, que tinha como objetivo elaborar medidas que *"enquadrassem o ensino nos moldes da modernização acelerada"* em curso no país. Enfatiza as conseqüências da Lei da Reforma Universitária para a educação superior brasileira que já apontavam para a proliferação de instituições privadas e para a crise das universidades públicas, acirrada nos anos 80 e 90.

No artigo *"Educação jesuítica no Brasil Colonial"*, Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Junior analisam as mudanças ocorridas nas ações missionárias jesuíticas, *"quando a catequese foi superada pela fundação de colégios"* para formar os quadros da própria Companhia de Jesus e, mais tarde, os filhos da aristocracia agrária. Mostram como os colégios se tornaram *"entidades econômicas"*, mantidos pelas grandes fazendas dos padres jesuítas, nas quais se praticava a *"clássica policultura"*. Concluem que, no Brasil Colonial, *"os padres jesuítas não só arregimentaram novas almas para o rebanho da Igreja Romana, mas, também, amealhavam um substancial patrimônio econômico por meio da agropecuária"*.

O artigo denominado *"Gestão no cotidiano de escolas comunitária e pública"*, analisa as semelhanças e diferenças presentes no processo de gestão em uma escola pública e outra comunitária. As autoras, Regina Sueiro de Figueiredo, Ivone Cella, Neiva de Mattos e Liliana Martins apresentaram a pesquisa no IV Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores (Águas de Lindóia/SP) e concluíram que as duas escolas *"estão em diferentes estágios de implantação do modelo de gestão democrática, sendo que a comunitária encontra-se menos avançada quanto à participação de pais e funcionários"*.

Apresentando um texto oriundo de sua pesquisa de pós-doutorado, Vinício de Macedo Santos reflete sobre *"diferentes aspectos presentes na formação de pesquisadores em Educação Matemática"*. No artigo, sob o título *"Possibilidades de investigação em Educação Matemática a*

partir da universidade”, o autor considera esta área *“relativamente recente”*, constituindo-se em um desafio para os pesquisadores a produção de *“conhecimentos necessários ao ensino e aprendizagem da Matemática”*. Ao responder à questão *“Por que formar investigadores em Educação Matemática?”*, o articulista enfatiza a necessidade de formar pesquisadores cuja especialização esteja centrada nos *“fundamentos teóricos da Educação Matemática e nos procedimentos de investigação que lhe são próprios”*.

Sem dúvida, as questões e as temáticas tratadas neste número da **Série-Estudos** podem responder a diversas inquietações de professores e pesquisadores, gerar polêmicas e futuras pesquisas, divulgando e socializando o conhecimento que, certamente, transpõe as barreiras regionais.

Conselho Editorial
Natal de 2001

Sumário

Ponto de vista

A educação do século XXI: integrar trabalho e tempo livre	13
Paolo Nosella	
A educação que queremos no século XXI.....	23
Walter Garcia	

Artigos

Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade	35
Antônio Brand	
O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural	45
Cláudia Maria Mendes Gontijo	
O plano nacional de educação e a luta por uma educação de qualidade para todos: alguns comentários	61
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	
O complexo desafio da qualidade em educação escolar no Brasil	67
Eliana Aparecida Cogo e Vicente Fideles de Ávila	
A questão das fontes de investigação em História da Educação	79
Ester Buffa	
A educação pública no Brasil: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro	87
Fernando Casadei Salles	
Avaliação... sim, mas formativa	101
Helena Faria de Barros	
A prática pedagógica docente e a formação de professores.....	109
Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli e Leny Rodrigues Martins Teixeira	
O Estado Autoritário e a Reforma Universitária	123
Mariluce Bittar	

Educação jesuítica no Brasil Colonial	135
Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Junior	
Gestão no cotidiano de escolas comunitária e pública	145
Regina Sueiro de Figueiredo, Ivone Cella, Neiva de Mattos e Liliana Martins	
Possibilidades de investigação em Educação Matemática a partir da universidade	153
Vinício de Macedo Santos	

Ponto de vista

A educação do século XXI: integrar trabalho e tempo livre

Paolo Nosella

Doutor em Educação (PUC-SP).
Professor Titular do Departamento de Educação da UFSCar.
e-mail: nosellap@terra.com.br

Resumo

Neste artigo analisa-se a dicotomia, existente na civilização ocidental, entre o mundo da necessidade e o mundo da liberdade. Dividido em três partes: História, Sociedade Pós-Industrial e Virtual e Educação, o texto apresenta a idéia que os educadores, na atualidade, são chamados a elaborar um novo estatuto pedagógico, assentado no princípio educativo que integra trabalho e tempo livre.

Palavras-chave

Educação, trabalho, tempo livre.

Abstract

This article analyses the dichotomy which exists in western civilization between the world of necessity and the world of freedom. Being divided into three parts, History, Post-Industrial and Virtual and Education, the text presents the idea that nowadays, educators are called on to elaborate a new pedagogical statute, based on the educational principle that integrates work and free time.

Key words

Education, work, free time.

A máquina invade, cada vez mais, o campo de ação do operário manual.

Levando o sistema às suas últimas conseqüências, a função do trabalhador se tornará cada vez mais intelectual.

Reivindicamos então para os trabalhadores um ensino que não só os salve do embotamento mas, acima de tudo, os instigue a encontrar o meio de comandar a máquina, ao invés de serem eles a máquina comandada (Anthime Corbon, operário, vice-presidente da Assembléia Constituinte de 1848).

1. A história

Trezentos anos antes de Cristo, Aristóteles criticava a educação espartana. Esparta, argumentava o filósofo, só ensina a arte dos negócios e da guerra, mas não educa a juventude para o gozo da liberdade, isto é, para o exercício das virtudes da sabedoria e da filosofia. E se, em tempo de guerra, as escolas espartanas foram excelentes formadoras de profissionais militares, em tempo de paz, entram em decadência, porque desconhecem a virtude do ócio. Conclui o filósofo: "A coragem e tenacidade são necessárias aos negócios, a filosofia é necessária ao lazer (ócio). Um Estado interessado a ser feliz deve possuir essas qualidades morais, pois se é ignominioso para os homens serem incapazes de usar os bens da vida é ainda mais ignominioso serem incapazes de usufruir do lazer. De fato, embora se mostrem bons nos negócios e na guerra, na paz e no lazer se comportam como se fossem escravos" (Aristóteles, 1985).

A civilização ocidental, desde seus primórdios, foi marcada pela dicotomia entre o mundo da necessidade (negócios e guerra) e o mundo da liberdade (ócio e filosofia), os homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos (na cidadania) e os excluídos.

A oposição entre o ócio e o trabalho

marca decisiva presença na literatura grega, desde suas origens. Hesíodo dirigia ao seu irmão Perses o famoso poema "Os Trabalhos e os Dias", polemizando contra o ócio em favor do trabalho: "Se no íntimo do teu ânimo desejares riquezas, assim fazes: trabalhas, trabalhas, trabalhas" (Hesíodo, 1991, versículo 381). Para Homero, como se sabe, a sociedade é composta dos cidadãos livres que lutam e falam e dos escravos que servem. Platão e Aristóteles, inclusive, teorizam e justificam a dicotomia entre a alma e o corpo, entre trabalho (prática) e ócio (teoria), entre os livres e os escravos. Assim, o estigma desta dualidade marcará toda a cultura ocidental greco-latina.

A tradição hebraico-cristã reforça o dualismo: de um lado (ou em cima) existe o paraíso do Éden, da graça e do ócio e, de outro (ou embaixo), o vale de lágrimas, do pecado e do trabalho: "Com o trabalho penoso tirarás da terra o alimento todos os dias de tua vida e comerás o pão com o suor da tua fronte" (Gêneses III, 17-18). A dicotomia entre céu e terra repercute em todas as esferas da sociedade: na família, na igreja, na escola, na ciência etc. Quem não lembra, por exemplo, a emblemática cena evangélica das duas irmãs, Marta e Maria, a receberem o Senhor em sua casa? "Maria sentou-se aos pés do Senhor e escutava sua palavra. Marta, pelo contrário, andava atarefada com muito serviço. Deteve-se esta então e disse: 'Senhor, não te importa que minha irmã tenha-me deixado só a servir? Diz-lhe, pois, que me ajude!'. Mas o Senhor respondeu-lhe: 'Marta, Marta, inquietas-te e te confundes com muitas coisas; uma só coisa é necessária. Maria escolheu, de fato, a melhor parte, que não lhe será tirada'" (Lucas X, 39-42). É uma cena que representa, clara e didaticamente, a oposição entre as "duas partes": de um lado, a contemplativa; de outro, a ativa.

A nítida distinção entre os homens das

"ÉPEA" (palavras) e os das "ERGA" (ações) continuará durante a Idade Média, refletindo-se, por exemplo, até mesmo na distinção entre as ordens religiosas contemplativas e as ativas, entre as ordens religiosas dos doutores e as dos mendicantes. O lema beneditino "ORA ET LABOR" (reze e trabalhe), ao tentar aproximar e integrar as atividades contemplativas às úteis, em vão atenuou essa profunda contraposição. Uma intransponível linha de sombra continuará, na civilização ocidental, separando o mundo da liberdade do mundo da necessidade; o mundo do ócio do mundo dos negócios; os cavaleiros dos camponeses.

A modernidade, ao se contrapor à sociedade medieval, tentou valorizar o trabalho manual, declarando-o objeto e fundamento da ciência e da filosofia modernas. Miguel de Cervantes, em seu clássico romance "Dom Quixote de la Mancha", ironiza sobre a dicotomia entre a matéria e espírito, corpo e alma, serviços braçais e atividades teóricas, através das figuras do destemido cavaleiro Dom Quixote, que representava o "nobre" mundo do espírito, e a do modesto escudeiro Sancho Pança, que representava o "mesquinho" dia-dia das necessidades.

O conhecimento científico moderno propunha-se a valorizar as atividades industriais, nas quais o espírito e as mãos executam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas, positivas teórico-práticas. O Iluminismo criticou a dicotomia entre artes liberais e artes mecânicas, explicando que a suposta superioridade daquelas nada mais era que um reflexo da injusta exclusão social: "Essa superioridade das artes liberais é, sem dúvida, injusta em vários sentidos. (...) Como as artes mecânicas dependem de uma operação manual e estão escravizadas – se permitem este termo – a uma espécie de rotina, foram abandonadas àqueles dentre os homens que

os preconceitos colocaram na classe inferior. (...) Mas a sociedade, respeitando com justiça os vários gênios que a iluminaram, não deve aviltar as mãos que a servem" (Diderot e D'Alembert, 1989).

A Revolução Industrial pareceu, por um momento, realizar o antigo sonho dos humanistas de integrar o trabalho intelectual e o trabalho manual. Sobretudo, a automação liquidaria, pensava-se, a milenar separação entre a maioria dos homens que necessitam trabalhar e a minoria isenta do trabalho. Assim, o antigo dualismo seria, finalmente, eliminado, anulando-se o mais penoso dos dois opostos: a fadiga, o trabalho pesado, o suor. Veja-se o que o presidente da Assembléia Constituinte de 1848 escrevia: "A máquina invade, cada vez mais, o campo de ação do operário manual. Levando o sistema às suas últimas consequências, a função do trabalhador se tornaria cada vez mais intelectual. Este ideal me agrada muito. (...) Reivindicamos então para os trabalhadores um ensino que não só os salve do embotamento mas, acima de tudo, que os instigue a encontrar o meio de comandar a máquina, ao invés de serem eles a máquina comandada" (Anthime. In: Friedmann, 1983, p. 7).

Trata-se do "milagre" a que hoje estamos, admirados e assustados, assistindo: as fábricas se esvaziam, as escolas se multiplicam. Desmorona aos poucos a sociedade operária que a modernidade criara e a ideologia socialista defendera. É um sonho ou um pesadelo? Sobre o tema, a filósofa Hannah Arendt: "O progresso científico e as conquistas da técnica serviram para a realização de algo com que todas as eras anteriores sonharam e nenhuma pôde realizar. Mas esse milagre, por milênios esperados, ao realizar o desejo, transforma-se num pesadelo, como sucede nos contos de fada" (Arendt, 1985, p. 12). Atualmente, o

otimismo iluminista com relação ao fato de que a indústria possibilitaria uma nova cultura integrando as artes liberais e as artes mecânicas é freqüentemente contestado. Um grande trauma nos imobiliza: a constatação de que vivemos numa sociedade de trabalhadores sem trabalho, diante da qual estamos despreparados, vítimas de uma trágica sensação de ruína e desagregação. A tentativa da modernidade de integrar as mentes e as mãos resultou em novas e mais cruéis formas de exclusão: a maioria dos homens não só ficou sem a liberdade do lazer, mas também sem a fadiga do trabalho: simplesmente homens inúteis, excedentes, excluídos.

De fato, se para criarmos os instrumentos do progresso científico e da técnica, educamos no passado o homem trabalhador e forjamos a sociedade do trabalho, hoje estamos cinicamente dispensando o trabalhador de existir. Isto é, por cerca de trezentos anos, durante o século XVIII, XIX e XX, elaboramos a ética e a pedagogia do trabalho, difundindo a idéia "burguesa" de que a igualdade de base entre os homens se assentava na laboriosidade industrial que "igualava" até mesmo empresários e operários. Hoje, entretanto, a sociedade pós-industrial e virtual destrói esses valores, impõem novos, enaltecendo, por exemplo, o ócio historicamente tão abominado pela sociedade do trabalho.

2. A sociedade pós-industrial e virtual

Os conceitos de sociedade pós-industrial e virtual referem-se à mesma realidade, mas de pontos de vista diferentes. Isto é, são dois conceitos sinônimos e diferentes ao mesmo tempo.

Vejamos: ambos referem-se às sociedades destas duas últimas décadas do século XX que vivem o pico da evolução científico-

tecnológica. Mas enquanto os teóricos do pós-industrialismo destacam a evolução da produção material, a atenção dos analistas da sociedade virtual se direciona à subjetividade humana como usuária dos bens materiais-virtuais.

Os primeiros afirmam que a história evoluiu por uma tríplice transformação: a produção rural, a industrial e, finalmente, a pós-industrial.

A primeira, a rural, centrada na terra e nos seus proprietários, foi a mais longa. A segunda, a industrial, iniciou aproximadamente no final do século XVII. As referências cronológicas são, obviamente, relativas, pois no Brasil, por exemplo, a fase rural perdura até hoje subjacente à industrial e à pós-industrial. A sociedade industrial, durante todo o século XIX e quase todo o século XX, produziu bens industriais em grande escala. Os novos protagonistas da economia e do poder eram os proprietários das indústrias. Nesta fase, mesmo quando se produziam e consumiam produtos rurais, o homem o fazia de forma industrial, isto é, transformou a terra de meio de produção em simples matéria-prima. Os camponeses expulsos das terras industrializadas e não absorvidos pelas indústrias urbanas formaram as periferias e as favelas das grandes cidades. Finalmente, a terceira fase da evolução das formas produtivas, a sociedade pós-industrial, prioriza a produção de bens imateriais, em escala mundial ou global. Referimo-nos à produção de serviços, de informação, de estética, de símbolos e valores:

Assim como a sociedade industrial absorvera os bens rurais excluindo porém a mão-de-obra camponesa, a sociedade pós-industrial está absorvendo os bens industriais mas exclui a mão-de-obra operária, substituindo-a pelos computadores e pelos robôs. (...) Esta última transformação foi

determinada pelo desenvolvimento tecnológico e científico: informática, novos materiais, o laser, as fibras óticas, a biotecnologia, a farmacologia, a medicina etc. (De Masi, 1999, p. 2).

O impacto social mais importante, determinado por esta terceira fase, a pós-industrial, é o fenômeno do desenvolvimento sem trabalho, melhor diríamos, sem trabalhadores. Em outras palavras, atualmente, as riquezas aumentam e os trabalhadores diminuem. Conseqüentemente, aumentam o tempo livre e os lazeres.

Os analistas da sociedade virtual dirigem sua atenção à nova subjetividade humana. O homem virtual não se define com base no tradicional conceito de homem da sociedade industrial. O homem virtual não é propriamente o desempregado, o que ficou sem função industrial, pois a subjetividade virtual não é simplesmente a face negativa da subjetividade industrial, mas se estrutura no manuseio dos produtos virtuais.

Os estudiosos que se utilizam do conceito de virtual partem do pressuposto que nesta sociedade importa menos a função essencial dos produtos, e mais a função simbólica ou a virtualidade dos mesmos. Assim, por exemplo, o fato dos relógios marcarem as horas com precisão, não é mais um fato importante, porque isso já foi tecnicamente assimilado. O que importa hoje é o valor simbólico do relógio, expresso pelo seu design. O mesmo se diga dos carros ou de outros produtos industriais. Até mesmo os computadores e os demais produtos imateriais, antes de serem instrumentos, que funcionam ou menos, são forjadores de novos sujeitos sociais, de novos valores e relações. Exemplo: moldam o indivíduo virtual, a família virtual, grupos de colegas virtuais, amizades virtuais, amor virtual, escolas virtuais, divulgações virtuais, símbolos,

imagens, aspirações, projetos virtuais etc.

O sociólogo Domenico de Masi (Universidade de Roma) elabora seus estudos e suas análises pautando-se no conceito de pós-industrialismo; o sociólogo Silvio Scanagatta (Universidade de Padova) prefere pautar-se no conceito de virtualidade. Neste texto, nós preferimos utilizar os dois pontos de vista, porque, como é fácil perceber, são complementares. Mas apresentam possibilidades e também limitações específicas. Por exemplo, o conceito de pós-industrialismo pauta-se, ainda, como referência teórica última, na noção de produção industrial. O conceito de virtualidade, de outro lado, privilegia a subjetividade dos países avançados, em detrimento dos menos avançados e dos emergentes. A questão mais importante, para os estudiosos da virtualidade, não é o fim do trabalho, e sim o surgimento das novas subjetividades que, dizem, sofrem, ao contrário, o traumático fenômeno do fim do tempo livre. Com efeito, o tradicional espaço do pós-trabalho está sendo invadido hoje pelas atividades relacionadas à crescente produção difusa, contínua, infinita. Nem o lar, nem o clube, nem as férias permanecem, para os homens virtuais, incólumes aos compromissos e à necessidade de vencer a concorrência desenfreada: os computadores, a internet, o telefone celular, o lap-top são fragmentos das novas empresas que invadem o tempo livre dos executivos e dos funcionários. Diminuindo certo tipo de fadiga física, aumenta o estresse; o trabalho e o tempo livre se mesclam: se de um lado a fadiga do trabalho diminuiu, de outro a tranqüilidade do tempo livre-do-trabalho acabou.

Pessoalmente, os dois pontos de vista confluem na tese da necessidade de uma integração humana e orgânica do trabalho e do tempo livre. Essa integração continua sendo a proposta, o sonho e o desafio do pensamento

humanista. É preciso reconhecer que o paradigma do trabalho, como princípio pedagógico, pagava forte tributo à ética da sociedade do trabalho. Atualmente, a perspectiva da integração do trabalho e do tempo livre torna-se próxima e imperativa. Como, todavia, traduzir pedagogicamente a integração trabalho e tempo livre? É uma questão fundamental para os educadores do século XXI.

Antes das conclusões, porém, o leitor permita um paralelismo histórico. O trauma que a nossa sociedade sofre com a destruição de milhões de empregos e com o conseqüente aumento de milhões de desempregados faz lembrar a vida dos homens de mil anos atrás, na passagem do primeiro para o segundo milênio. Qual era o maior trauma da humanidade do ano 999? Era o medo do além. Embora muitos outros medos existissem, o medo da exclusão eterna ou da condenação ao inferno era certamente o maior trauma daquela geração: a literatura e as artes o confirmam. Nunca se pintaram, esculpíram ou descreveram figuras humanas tão desesperadas como no século X. Pois bem, saber como nossos ancestrais reagiram diante do medo da exclusão do paraíso pode se tornar exercício instrutivo para nós que vivemos, no início do terceiro milênio, aterrorizados pelo medo da exclusão da cidadania do consumo. Mil anos atrás os homens se protegeram do medo da exclusão eterna de duas maneiras: uma conservadora, imediatista e paliativa; a outra de longo prazo, inovadora e definitiva. A primeira solução, a paliativa, consistiu em produzir algumas "garantias" espirituais, naturalmente, contra a exclusão. Foram criadas, assim, inúmeras formas de indulgências para consolar os homens amedrontados, prometendo-lhes a inclusão no paraíso após a morte. Na época, criou-se até o purgatório, lista de espera e de penas para reduzir o número dos excluídos para sempre.

A segunda solução, de longo prazo, profunda, foi oferecida pela filosofia moderna, que desconstruiu a dicotomia entre o mundo imanente e o transcendente, entre o aquém e o além, entre a natureza e Deus, entre o sujeito e o objeto. A filosofia moderna lançava os fundamentos de uma sociedade absolutamente nova. Giordano Bruno, entre muitos, foi uma vítima emblemática dessa filosofia, segundo a qual o mundo do aquém e o mundo do além não se contrapõem, mas se fundem e se compenetraram. Deus, o paraíso e o inferno são dimensões espirituais ou virtuais da nossa vida e da nossa realidade, não são realidades estanques justapostas.

Hoje, mil anos mais tarde, sabemos que as garantias oferecidas pelas indulgências só enriqueceram as instituições eclesiásticas e erigiram suas suntuosas basílicas, enquanto a filosofia moderna aliviou muitas angústias e criou os Estados modernos. Nosso desafio é análogo: como superar a exclusão do emprego, o fim do trabalho e do tempo livre? Podemos, simplesmente, reproduzir os tradicionais empregos da sociedade industrial. Melhor seria, porém, reconstruir um novo conceito de "emprego", que integre trabalho e tempo livre. Estamos, dissemos, diante de uma nova sociedade, na qual felizmente, a fadiga física e até mesmo a fadiga intelectual ocuparão um espaço cada vez menor.

Obviamente, uma sociedade livre da fadiga física e intelectual não se generaliza de repente, nem a passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial se dá repentina e mecanicamente. O conceito iluminista de Revolução foi marcado pela influência da tradição judaico-cristã, particularmente o conceito marxiano de Revolução como passagem (Páscoa) da sociedade capitalista para a socialista ou do reino da necessidade (do mercado) para o reino da

liberdade (do planejamento socialista).

Na década de 1930, Gramsci criticou essa visão dualista e determinista. O reino da liberdade não é justaposto ao da necessidade, nem começaria quando esse cessasse, isto é, **para além** ou **após** a economia burguesa. Segundo Gramsci, a marxiana fórmula da passagem "do reino da necessidade para o reino da liberdade", que relacionava, mecânica e dicotomicamente, necessidade e liberdade, já fora superada pela filosofia moderna que a substituiu com a fórmula "fazer de necessidade liberdade", ou "necessidade e liberdade historicamente compenetradas". Em suma, ao invés de um processo de justaposição histórica, haverá um processo de simbiose histórica. Conseqüentemente, a meta-histórica passagem do trabalho como fadiga bruta para o ócio como mero descanso seria substituída pela simbiose do trabalho criativo com o ócio produtivo.

A comparação entre os traumas dos homens do início do segundo milênio, assustados pela possibilidade da exclusão do paraíso metafísico, e o trauma dos homens de hoje, assustados pela exclusão do emprego, permitiu-nos tirar uma importante lição: embora, às vezes, não se devam desprezar soluções paliativas, pois freqüentemente aliviam sofrimentos desnecessários, a solução profunda e de longo prazo da exclusão do emprego consiste, repetimo-lo, na desconstrução conceitual e prática da dicotomia entre o mundo do trabalho fadigoso e o mundo do lazer inútil e parasita. Ou seja, a luta pela conservação dos tradicionais empregos, embora às vezes ainda necessários, a médio e longo prazo não resolverá o problema da exclusão social. De fato, "acreditar que os trabalhadores substituídos pela máquina encontrarão outro emprego na construção ou manutenção dessas mesmas máquinas, equivale a acreditar que os cavalos substi-

tuídos pelos veículos mecânicos poderiam ser utilizados nos diferentes setores da indústria automobilística" (Leotief. In: Masi, 1999).

Surgirão sim novos empregos, relacionados às novas tecnologias, mas entre os velhos e os novos haverá cada vez mais uma diferença para menos. Assim, a longo prazo, o problema do déficit crescente de empregos só será resolvido inventando outra sociedade que crie, ao lado dos tradicionais empregos, novas formas de distribuição de renda relacionadas a um novo conceito de trabalho. A riqueza, com efeito, está aumentando, mas também se concentrando extremamente, até mesmo por causa da redução dos tradicionais empregos. Inúmeras atividades humanas criadoras e revigorantes da nossa existência devem ser legitimadas como "empregos modernos", logo merecedores de compensação financeira. Só desta forma se poderá inverter a linha da concentração de riqueza.

Se a riqueza geral aumenta e os empregos diminuem, estes não podem ser a única forma (nem a principal) de distribuição daquela. Historicamente, os empregos tradicionais foram a forma principal, quase única, de distribuição dos rendimentos por óbvias razões relacionadas à necessidade do crescimento e expansão da produção industrial. Por exemplo, cuidar da cozinha da fábrica era considerado "trabalho/emprego", mas cuidar da cozinha de casa, jamais era trabalho; produzir o jornal na sede deste, era trabalho, mas escrever em casa não era trabalho; cuidar das crianças nas creches e nas escolas era trabalho, cuidar das mesmas em casa não era trabalho etc. De umas décadas para cá, o trabalho/emprego já se desvincilhou do local da fábrica ou do escritório: trabalhadores produzem e recebem remuneração permanecendo em suas residências ou em qualquer outro local. Entretanto, a vinculação do trabalho/emprego com a

produção de bens de troca ficou ainda um dogma. Surgem, hoje, aqui e acolá, algumas formas de remuneração para trabalhos vinculados aos bens de uso, mas sua expressão é ainda mínima. Por exemplo, já se admitem aposentadorias para donas de casa, bolsas de estudo para estudantes e renda mínima para famílias pobres etc. Ensaia-se, com isso, romper com o dogma que vincula trabalho/emprego/salário tão somente à produção de bens de troca. A sociedade pós-industrial e virtual exige cada vez mais o abandono desse dogma próprio da sociedade do trabalho dos séculos XIX e XX. Os empregos, atualmente, representam apenas uma forma, entre muitas (e talvez nem a principal) de distribuição da riqueza, justamente porque entendemos que trabalhar não é apenas produzir bens de troca e sim também produzir bens de uso.

Um novo conceito de trabalho se dilata para além das atividades próprias das fábricas ou das empresas. Trabalho é a produção da própria existência humana. Trabalho é cuidar da oficina da fábrica, mas é também cuidar da horta, do jardim e da cozinha de casa. Tanto a operária como a dona de casa merecem remuneração, simplesmente porque as duas trabalham.

Mais ainda: estudar, exercitar-se fisicamente, cuidar de si e dos outros, cuidar da natureza, solidarizar-se praticamente com os necessitados, zelar pelo patrimônio comum, ensinar aos mais jovens etc. são atividades humanas construtivas, portanto, são “trabalhos”. Tais atividades merecem, na sociedade pós-industrial e virtual, um concreto reconhecimento financeiro. Mas este, para ser efetivado, precisa da mediação do estado e dos municípios, a quem compete garantir e gerir a distribuição da riqueza. As inúmeras e diferentes formas de bolsas (bolsa-escola, bolsa-alimentação, bolsa-solidariedade etc.), para além da política social

compensatória que as criou, sinalizam indiscutivelmente a necessidade histórica de se criar novas formas de distribuição da riqueza. Outros exemplos possíveis: se uma pessoa talentosa se dispõe a passar algumas horas semanais em hospitais, em asilos ou em outras instituições beneficentes, tocando músicas, entretendo e consolando os pacientes, deveria poder apresentar às autoridades competentes um pequeno projeto referente a essas atividades e receber uma bolsa solidariedade. Outra pessoa, amante da terra e da natureza, que se dispõe a cuidar de uma praça ou das margens ciliares de um rio, deveria poder elaborar um pequeno projeto que, se considerado relevante, faria jus a uma bolsa de atividade ecológica. A criatividade, nesse sentido, encontrará infinita margem de invenção.

3. A educação

Se a sociedade pós-industrial e virtual se assenta num novo princípio educativo que integra trabalho e tempo livre, conseqüentemente, os educadores são chamados a elaborar um novo estatuto pedagógico para orientar as atividades escolares. Esse estatuto apresentaria as seguintes diretrizes gerais.

Primeiramente, a escola do século XXI precisa ensinar aos seus alunos que as distinções e os sentidos do trabalho mudam ao longo da história. Em outras palavras, assim como a escola tradicional do século XVIII, XIX e XX alfabetizou ex-escravos, qualificando-os para a cidadania industrial, a escola do século XXI precisa preparar ex-trabalhadores industriais para a nova cidadania virtual, de forma que, futuramente, algum pensador não tenha que censurar nossas escolas, capazes no passado de preparar o homem da sociedade do trabalho, mas incapazes hoje de educá-lo para a sociedade do tempo livre.

Concretamente, as escolas da sociedade pós-industrial e virtual são chamadas a atender, ao mesmo tempo, às exigências de uma profunda formação geral (ou de base) e às exigências de preparação profissional, muito diversificada e ágil. Não é admitido o jogo da gangorra ou o paradigma da alternativa dual que, para acentuar uma dimensão, aligeira a outra. As duas dimensões estão sendo igualmente solicitadas. O mercado pós-industrial e virtual vê a formação básica e a profissional como um conjunto cada vez mais interligado.

Se do trabalhador tradicional esperava-se somente competência técnica e habilidade mecânica, pois o dirigente se incumbia do relacionamento com o ambiente onde atuava, hoje se exige que a escola integre a competência técnica e a humana. Multíssimas e rápidas informações são necessárias, mas é necessário também possuir a capacidade subjetiva de utilizá-las criativamente:

A escola não deve só ensinar como funcionam as máquinas do navio, mas também como gerir seu leme, enquanto sistema integrado de decisões. Isso fica claro, por exemplo, na navegação pela internet que permite se relacionar com o mundo inteiro, mas é útil somente a quem sabe onde quer chegar (Scanagatta, 1996, p. 4).

A estratégia da educação inclusiva não pode se limitar a colocar todos os alunos do ensino básico, médio e superior nas salas de aula, nem pode limitar-se a fazê-los assistir a lição do professor, menos ainda pode limitar-se a promovê-los automaticamente, precisa incluí-los num sistema de ensino de elevada qualidade: "O que conta, não é o número de anos que passaram na escola, mas os conhecimentos e condutas apropriadas para uma sociedade e um mercado cada vez mais exigentes" (Pastore, 2001, B 2).

O paradigma alternativo, que ao acentuar um aspecto exclui o diferente, é

negado pela realidade pós-industrial e virtual que não admite, por exemplo, que a globalização exclua a regionalização ou os localismos. Competição internacional e competição local são expressões de uma mesma realidade. Assim, a escola não pode aceitar o simplismo de que agora tudo é global. O cidadão deve ser educado aos valores da cultura universal e aos da cultura local.

A secular cultura exclusiva do bom e do mau nos levou a valorizar uma face do real excluindo a outra. Assim, afirma-se que o currículo escolar deve hoje "sair" a campo, solicitando cada vez mais de seus alunos experiências de trabalho e reduzindo os momentos de imersão na reflexão e no mundo da teoria. Na verdade, a escola da sociedade pós-industrial e virtual, ao se submeter à lógica alternativa e exclusiva, esvazia-se de sua complexidade. Quanto mais o aluno precisa sair a campo e mergulhar no mercado, tanto mais precisa de formação e de teoria profunda.

Concluindo: a sociedade atual repropõe para a escola o clássico paradigma da totalidade. Educar à filosofia e à técnica, à criatividade e à disciplina, à meditação e à atividade prática etc. é compreender a dialética da inclusão, para a qual, a cada afirmação, não corresponde uma negação, e sim a negação da negação. Volta à cena o marxiano paradigma pedagógico da onilateralidade. O século XXI, porém, acrescenta a esse paradigma uma preocupação específica. Vivemos numa era planetária caracterizada por uma explosão técnica sem precedentes. O homem hoje é submetido a uma acelerada tempestade de informações e imagens. A consciência humana, como um espelho em migalhas, encontra seríssimas dificuldades para se recompor e se reencontrar à luz de um princípio pedagógico unitário. O espaço humano é fragmentado, banalizado ou até mesmo destruído. As pessoas, quando

tentam se encontrar e se autocentrar, esbarram em fragmentos de filmes e documentários, em imagens fortes e autoritárias que ofuscam sua realidade e escamoteiam a fragilidade cotidiana.

Encontrar o homem para além das ilusões das imagens, integrar suas atividades de produção e de prazer, é o grande desafio atual da educação. A integração entre trabalho

produtivo e tempo livre não é resultado mecânico do mundo técnico, das máquinas. É fruto exclusivo da interioridade e disciplinas humanas. É no cadinho incandescente da consciência que as informações, à luz do projeto elaborado pelo sujeito, podem educar. Se a mecânica se encarrega dos trabalhos fadigosos, a escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas.

Referências bibliográficas

- ARENDET, Hannah. *A condição humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UnB, 1985.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. Epílogo artes liberais e artes mecânicas: a difícil integração. In: *A Escola Profissional de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.
- DIDEROT & D'ALEMBERT. *Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios*. Discurso preliminar e outros. Edição bilingüe. São Paulo: UNESP, 1989.
- FRIEDMANN, George. *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, Antônio. Caderno do cárcere nº 12: os intelectuais e a escola. Curador Paolo Nosella. In: *História e Perspectivas*, n. 5, Universidade Federal de Uberlândia-MG, p. 125-165, 1991.
- HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- HOMERO. *Iliada* (em verso). Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro.
- MASI, Domenico de. *A educação e a regra*. Trad. Elia Ferreira Ebel. Brasília: UnB, 1999.
- _____. *Desenvolvimento sem trabalho*. Trad. Eugênia Deheinzelin. São Paulo: Esfera, 1999.
- _____. *O amanhecer do 3º milênio* – perspectivas para o trabalho e tempo livre. 1999. (mimeo)
- NOVO TESTAMENTO. Os Evangelhos. São Paulo: Herdes, 1970.
- OFFE, Claus. *Trabalho e sociedade* – problemas estruturais e perspectivas para o futuro da Sociedade do Trabalho. Trad. Gustavo Bayer e Margit Martinsic. Rio de Janeiro: Campo Brasileiro, 1989 e 1991. Vol. I e II.
- PASTORE, José. *Jornal O Estado de São Paulo*, 23 out. 2001. Caderno B, p. 2.
- SCANAGATA, Silvio. *Creatività e società virtuale*. Milano: Franco Angeli, 1996.
- _____. *La scuola infinita dopo la scuola* – la socializzazione della quotidianità. Itália, Universidade de Padova. (mimeo).
- _____. *Generazione virtuale*. Roma: Carocci, 1999.

A educação que queremos no século XXI*

Walter Garcia

Diretor do Instituto Paulo Freire (Brasília). Ex-presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT.
e-mail: walter.garcia@rudah.com.br

Resumo

O artigo se inicia pela apresentação e análise dos quatro princípios básicos da educação para o século XXI ('Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser'), enfocados no Relatório da UNESCO, cuja elaboração foi presidida por Jacques Delors. Tece, em seguida, análises desse Relatório face às novas faces da educação, à gestão escolar e ao quadro educacional brasileiro; neste último caso, abordando as questões do equilíbrio federativo e da rearticulação de ação entre estado e municípios.

Palavras-chave

Educação século XXI, novas tarefas da educação, rearticulação entre Estado e Município.

Abstract

The article begins with the presentation of the four basic principles of education for the XXI Century ('Learn to Know, Learn to Do, Learn to Live with Others and Learn to Be') brought out in the UNESCO report, the elaboration of which was presided over by Jaques Delors. It then weaves analyses of this Report, as to: new tasks in education, school administration and the Brazilian educational scene, the last of which questions federative equilibrium and joint working between the State and Municipalities.

Key words

Education in the XXI Century; new tasks in education; joint working between State and Municipality.

* Conferência proferida no evento que marcou 40 anos de criação dos cursos de pedagogia e letras, da Universidade Católica Dom Bosco, em outubro de 2001.

Introdução

Nesta oportunidade, em que a Universidade Católica Dom Bosco me convida para participar deste I Encontro do Centro de Ciências Humanas e Sociais, vou falar sobre os desafios da educação no novo milênio e que aparecem sintetizados no Relatório da UNESCO¹, pelo qual são indicados os grandes eixos norteadores da educação no século XXI. Assim, na primeira parte desta exposição, reforçarei o que diz o Relatório Delors e, ao final, introduzi alguns comentários sobre o federalismo brasileiro, com observações que venho fazendo ao longo do Governo Fernando Henrique Cardoso. No centro destas questões está a problemática do professor, como eixo de toda atividade educativa que se pretende séria e duradoura. O grupo de trabalho, que elaborou o documento patrocinado pela UNESCO, teve como Presidente Jacques Delors, ex-Ministro da Economia e Finanças da França e ex-presidente da CEE - Comunidade Econômica Européia. Participaram ainda convidados de vários continentes, além de conselheiros e organizações de notório destaque em áreas vinculadas à temática educativa. A parte que mais tem sido destacada no Relatório refere-se aos princípios da Educação no século XXI e diz respeito a **Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser**. O Relatório indica que estas dimensões representam o que o novo século deve contemplar para formar o cidadão de uma nova era, em que os referenciais da produção material, do trabalho assalariado, do lazer e da solidariedade, entre outros, já estão aparecendo sob novas formas, respondendo, assim, às novas realidades criadas pelas grandes transformações ocorridas nas últimas décadas, especialmente nas áreas da economia e das

comunicações. Estes quatro pilares do novo arcabouço educativo supõem que o indivíduo seja preparado para aprender pela vida afora, uma vez que os meios à sua disposição na sociedade tecnológica do século XXI propiciarão ofertas de aprendizagem ao longo de toda a existência.

Pelas propostas do Relatório Delors, o **aprender a conhecer** indica a importância de uma cultura geral, suficientemente ampla, que possa, também, estimular o aprofundamento em algumas matérias que podem facilitar a inserção no mundo em transformação e a ampliação do universo de possibilidades de cada um. A conciliação da formação generalista com a formação vocacionada, para determinadas áreas, dá-se através da metodologia do **aprender a aprender**, especialmente se, desde os primeiros anos, as crianças forem estimuladas para o desenvolvimento da atenção, da memória e do pensamento.

De outra parte, o **aprender a fazer** sinaliza questões ligadas à formação profissional, ou seja, de como a escola pode ajudar o estudante a se preparar através da atividade de formação escolar para um mercado de trabalho, especialmente quando ainda não se conhecem em maior profundidade todas as implicações dos processos de globalização e de internacionalização da atividade econômica. A Comissão reconhece as dificuldades para formular projeções sobre os postos de trabalho no novo século, mesmo porque as estatísticas revelam uma diminuição sistemática de empregos, decorrente das transformações nos sistemas produtivos. Isto tem a ver com a mudança de conceitos de formação, nos quais o sentido tradicional de **qualificação** vem sendo suplantado pelo de **competência**, que mobiliza não apenas operações físicas, mas outras capacidades como a de se adaptar a um novo contexto mais participativo de

trabalho, com o aumento de atividades de natureza mais intelectual e que, inclusive, exigem mais preparo para comandar e controlar as máquinas, agora seguramente mais "inteligentes" do que antes. Como consequência destas transformações, verifica-se que o trabalho se "desmaterializa", criando uma série de atividades e serviços que exigem o desenvolvimento de habilidades interpessoais. O trabalhador de hoje é diferente daquele anterior, que atuava na terra, no tear ou numa mina de carvão. Pede-se, no próximo século, que ele tenha condições de se relacionar bem com os demais em seu ambiente, que pode ir sofrendo transformações constantes a cada avanço do sistema produtivo. Prevê-se, ainda, que os que não tiverem facilidades em participar de equipes e oferecer contribuições para avanço das atividades de grupo poderão enfrentar dificuldades crescentes em inserir-se nesta nova realidade laboral.

O Relatório tem a cautela de fazer esta leitura olhando desde a realidade dos países tecnologicamente avançados, até porque estas mudanças mencionadas já estão presentes no cotidiano das fábricas e unidades produtivas. No entanto, adverte que, em boa parte do mundo, onde o trabalho assalariado ainda não está plenamente implantado, permanecem exigências do tipo tradicional para o exercício da atividade econômica. Em muitos lugares, subsiste, também, segundo o Relatório, um pequeno segmento que tem um mercado formal de trabalho assalariado devidamente organizado. Nestes países, a grande maioria sobrevive no chamado mercado informal, indicativo da presença de estratégias criativas, como o artesanato, a exploração de recursos naturais, entre outras, sugerindo, assim, que o ser humano é portador de uma grande capacidade de inovações e de adaptação às características e condições locais de onde vive.

A percepção dos chamados países em desenvolvimento é a de que se deve buscar a conciliação dos avanços tecnológicos com as peculiaridades e especificidades de cada cultura local.

Finalizando esta parte, indica-se que, em qualquer contexto, avançado ou em desenvolvimento, o clima de incertezas perpassa as mentes mais lúcidas, com respeito ao tipo de participação do cidadão no mundo do trabalho do próximo século.

O **aprender a conviver** é visto como um dos grandes desafios que deve ser enfrentado pelos educadores e gestores educacionais do próximo século. Todas as expectativas dos sistemas educativos dos séculos 19 e 20 indicavam que o progresso técnico, o avanço econômico e melhoria das condições gerais de vida poderiam trazer mais progresso para a humanidade em todos os campos. O aumento da violência, da capacidade de destruição e a acentuação das desigualdades sociais, entre outros traços marcantes de desagregação social no decorrer do século XX, colocam para a Educação a tarefa urgente de formar o novo homem para conviver num mundo em que um conjunto de sinais contraditórios se apresenta no horizonte. A existência de preconceitos de variada natureza é exacerbada por um tipo de atividade econômica que privilegia a competição e o sucesso individual. Recomenda-se que a Educação deve prover meios que possibilitem a cada um a descoberta do outro, permitindo assim que a subjetividade seja completada na relação de pessoas que passam a partilhar idéias e vivências comuns. Assim, uma educação mais aberta ao diálogo e ao desenvolvimento do espírito crítico é indispensável ao processo de formação de um homem disposto a se reconhecer no seu contexto e na sua humanidade. De outra parte, assinala-se que

não basta apenas ensinar dentro da sala de aula uma nova forma de convivência. É importante que ela possa ser exercitada em projetos e atividades que tendem para objetivos comuns, que devem apresentar a devida valorização para estas iniciativas coletivas. A prática desportiva é mencionada como exemplo que deveria ser estimulado para a busca destes objetivos comuns. O mesmo poderia ser dito de atividades culturais, de trabalhos sociais nos bairros, no entorno escolar, etc.

O quarto elemento desta nova visão das tarefas que a educação deve responder para o novo século refere-se ao **aprender a ser** e que foi o que inspirou a totalidade do relatório Delors. Com efeito, o relatório de 1972 – Aprender a Ser, coordenado por Faure, já apresentava inúmeras indagações sobre questões como educação e tecnologia, a evolução da ordem econômica, a expansão das mídias, etc. O atual informe reconhece que se materializaram, nos últimos anos, muitas das suspeitas levantadas pelo relatório Faure. Assim, espera-se que os sistemas educativos sejam capazes de transmitir às crianças e jovens os referenciais que lhes permitam conhecer o mundo – em seu sentido literal, até porque hoje não mais existem barreiras físicas ou geográficas que impeçam essa percepção –, para que possam se comportar dentro dele e perante os seus semelhantes de maneira mais justa e responsável. Nesta dimensão, o **aprender a ser** torna-se um instrumento de abertura de horizontes intelectuais e culturais, permitindo o pleno desenvolvimento das habilidades de cada um. Nesta potencialização de possibilidades, em que cada um pode dar asas à sua criatividade e imaginação, é possível pensar que a nova educação poderá ajudar a superar as fortes tendências para a massificação e a robotização, que a indústria cultural, muitas vezes preocupada em estimular consumidores,

tende a padronizar as vontades e a criar formas de pensamento único. Os conteúdos curriculares devem oferecer diferentes abordagens formativas, como, por exemplo, a estética, a artística, a desportiva, entre outras. No desenvolvimento do eu interior, que se complementa na abertura para os outros e o mundo, salienta o relatório Delors, a educação pode ajudar a construir uma experiência profissional de sucesso, materializando assim um processo individualizado e uma construção interativa.

As novas tarefas da educação

Como podem perceber destas breves informações, a Escola está estruturada para atender, de maneira mais completa, as dimensões do **aprender a conhecer** e do **aprender a fazer**. A estrutura vigente ainda hoje, na maioria dos sistemas educativos, reflete a grande preocupação de transmissão do saber letrado, estruturado em disciplinas e conteúdos previamente organizados e que vão se especializando, com o percorrer da escada educacional, no sentido de ensinar coisas que possam ajudar o estudante a ingressar no mercado de trabalho. O aparato educativo, de supervisão, orientação, direção, etc. reflete estas tônicas dominantes. A própria inserção da comunidade na vida escolar, ou o alargamento da ação da escola junto a outros atores (associações, empresas, etc.) obedece a esta lógica que relaciona os campos do conhecimento e da profissão. Raramente, a escola se mobiliza em questões outras que estariam compreendidas nas duas outras dimensões sugeridas pelo Relatório. O **aprender a conviver** e o **aprender a ser** são entendidos como supostos do conjunto das atividades educativas, ou seja, aconteceriam como decorrência das atividades de formação e de orientação para o trabalho.

Assim, temos de reconhecer que o Relatório Delors reclama uma ampliação das ações que configuram uma proposta educacional, colocando a todos nós o desafio de pensar como deve ser esta Educação que atenda, de maneira competente e eficaz, se possível ao longo de toda a vida, aos novos patamares propostos. Como o próprio informe admite, esta ampliação está mais compatível com o modelo de sociedades que chamamos de primeiro mundo. Nestes países, as questões básicas relacionadas a recursos financeiros, técnicos, materiais e de pessoal estão razoavelmente equacionadas, embora, mesmo assim, haja muitas críticas com o descaso com que alguns deles vêm tratando as questões educativas. As análises que se ouvem de estudantes, educadores ou mesmo dirigentes sociais, nos Estados Unidos, Inglaterra e França, entre outros, revelam que existem insatisfações de diferentes partes para com o quadro educacional construído ao longo das últimas décadas.

No caso de países do terceiro mundo, aqueles que fizeram em momento histórico adequado suas opções políticas de dar prioridade à Educação, seguramente estão em situação melhor do que o Brasil, especialmente no que se refere à educação básica. Nosso sistema de ensino básico padece de males estruturais que revelam, de maneira inequívoca, a ausência de uma clara valorização política das questões educacionais. Aceitar as propostas do relatório Delors deve indicar como fundamental identificar os meios, os recursos e estratégias que devem ser mobilizados na implementação de um novo patamar de desempenho escolar. E isto não se modifica de uma hora para outra. Países do primeiro mundo investiram, durante décadas do século que terminou, de 8 a 10% de seu PIB em Educação. Nós estamos estacionados em torno dos 4,5% desde o regime militar de 64 e temos

a coragem de dizer que isto é suficiente para atender a todos. Devemos nos perguntar que tipo de escola queremos. Esta que aí está, funcionando em turnos, com classes abarrotadas, com professores-taxistas, com prédios inadequados? Muitas vezes justificamos o quanto se gasta nas escolas usando o argumento de que é o mesmo que se gasta no Japão ou em outros países da Europa. Só que esquecemos de dizer que o investimento educacional tem efeitos de longo prazo e nós nem ainda começamos a fazer o que estes países fizeram ao longo dos últimos 80-90 anos.

No caso brasileiro, em que o princípio federativo indica as tarefas que devem ser desenvolvidas pela União, pelos estados e pelos municípios, a atual estrutura legal coloca como tarefa de estados e municípios o atendimento prioritário ao ensino básico – envolvido neste conceito a educação inicial, o ensino fundamental e o ensino médio. O arranjo entre estes atores públicos deve pautar-se pela nova legislação recém-criada (LDB, Fundo de valorização do magistério e outras que ainda estão em elaboração). De qualquer maneira, percebe-se que o país iniciou, com os anos 90, um ciclo de transição que ainda não foi concluído e já está sendo chamado a responder aos novos desafios de um novo século que está batendo às nossas portas.

É importante observar, e nisto creio que vão me dar razão, que apesar da existência de leis, regulamentos e um grande número de determinações do Conselho Estadual de Educação de cada unidade federada, a educação como política pública relevante e prioritária ainda está sujeita aos altos e baixos, segundo os humores políticos que se renovam periodicamente, especialmente nas épocas de eleições. Muitas vezes a legislação pode ser um entrave, que dificulta a concretização mais ágil e mais eficaz de determinadas medidas. No entanto,

ela pode ser vista, também, como mecanismo antecipador de mudanças desejáveis, que indicam em que direção e com que prioridades devem ser conduzidas determinadas questões relevantes de política educacional.

O relatório Delors e gestão escolar

Como estímulo ao debate que estamos realizando, indico a consideração de todos a algumas questões que me foram sugeridas pelo Relatório Delors, esperando que possam analisá-las e criticá-las quando confrontadas com a realidade concreta do trabalho que cada um executa na rede de instituições que orienta e supervisiona:

1) O Relatório reconhece a importância fundamental da gestão escolar realizar-se por intermédio de pessoas qualificadas, na qual o administrador deve ser capaz de organizar um bom trabalho de equipe que conduza seu estabelecimento para os objetivos fixados pela unidade escolar dentro do quadro educacional do estado e do país na qual ela se insere. Este gestor qualificado dispõe de espaço técnico-administrativo para levar adiante seu trabalho em nosso ambiente educacional habitual?

2) Admitindo, como faz o Relatório, que a Educação oferecida aos jovens deve conduzi-los a ser estudantes por toda a vida, com alternância de papéis em que ora alguém é aluno ora é professor, sugere-se a incorporação de outros profissionais, de outras áreas, em atividades escolares por períodos determinados. Como isto seria viável em nossa realidade?

3) A questão de uma nova postura educacional da sociedade, frente a uma educação para toda a vida, coloca em evidência o papel fundamental do professor como elemento aglutinador de todos os novos enfoques. Sugere-se a valorização de sua profissão, a possibilidade de intercâmbios para atualização

e aquisição de novas habilidades, superando as barreiras institucionais e as de natureza corporativa que muitas associações docentes constroem. Como pode dar-se esta redescoberta da carreira docente e de que maneira a gestão educacional pode ajudar, no sentido de torná-la presente no cotidiano escolar?

As perguntas formuladas anteriormente remetem-nos ao papel fundamental que pode desempenhar a gestão para implementar, ou para impedir, novas orientações às atividades escolares. Todos sabemos que as tendências à descentralização educacional, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, vieram se afirmando ao longo das últimas décadas como movimento irreversível e sob diferentes motivações. Muitas delas têm origem no desejo legítimo e verdadeiro de fortalecer a comunidade – entendida esta como a agregação de esforços de pais, alunos, professores, administração, grupos organizados da sociedade, entre tantos – para que esteja mais próxima do dia-a-dia da instituição escolar. No entanto, nem sempre a descentralização se concretiza com os valores altruístas que todos atribuímos a este movimento. Em muitos lugares e em inúmeras ações – especialmente em momentos de retração econômica como os que vivemos mais intensamente ao longo das últimas décadas – a descentralização vem sendo executada como uma tentativa de repassar encargos a agentes locais, sem a devida contrapartida de recursos materiais e institucionais que assegurem o êxito da iniciativa.

O gestor ou o diretor de escola, dependendo do nível hierárquico em que um ou outro esteja, é o profissional que executa uma função técnico-administrativa de mediação entre as orientações gerais do sistema educativo e sua concretização na realidade local. Visto desde esta ótica, podemos considerá-lo um elemento chave na implementação de

novos objetivos educativos, que incorporem um novo conceito de cidadania para a criança em idade escolar. As indicações do Relatório Delors, em consonância com as proposições da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), sugerem que o aluno – pelo menos deste que estamos falando, que frequenta a escola básica – seja efetivamente considerado como o centro do processo pedagógico, em torno do qual deve girar todo o aparato técnico-administrativo, para que as necessidades básicas de aprendizagem sejam efetivamente satisfeitas. O **aprender a aprender** recomenda que os conteúdos e todos os meios educativos sejam reconsiderados sob nova ótica, com a criação de novos padrões de avaliação e de convivência, no interior da escola e fora dela.

O Relatório Delors diante do quadro educacional brasileiro

O quadro caótico das economias dos países emergentes, frente ao processo selvagem de especulação financeira internacional, coloca interrogações que nos fazem temer pela continuidade de muitos compromissos firmados pelo país, ao longo dos últimos anos, quer seja com respeito às políticas de atenção à infância (Reunião de Cúpula de Presidentes – N. York, 1990), quer seja em relação às metas firmadas de combate ao analfabetismo e à melhoria da qualidade da educação, desde a reunião de Jomtien, Tailândia (1990). A existência de recursos constitucionalmente estabelecidos, se em determinado momento era uma garantia, agora em tempos de recessão orçamentária é um convite aos cortes, como já vem sendo anunciado sistematicamente. A medida mais importante – pelos efeitos previstos a médio e longo prazo em termos de melhoria da qualidade da Educação – como a criação do Fundef, pela forma como está sendo

implantada e pelas restrições como está sendo conduzida, pode levar ao aumento da segmentação educacional no país, criando uma maior entre estados ricos e estados pobres, agravando, portanto, as desigualdades educacionais e deixando cada vez mais distante o princípio da equidade, tão caro à democracia e a nós educadores em especial. Na medida em que se reduzem os investimentos, os estados mais pobres tendem a ficar mais dependentes do poder central, podendo introduzir, na prática, um processo de recentralização educacional, no qual as unidades mais carentes tenderão a seguir cegamente aquilo que lhes é recomendado, sem uma consideração mais consistente de saber, se as medidas são adequadas ou não.

As dúvidas que todos temos, entretanto, longe de abater o ânimo de todos que militam nesta área, devem servir de balizadoras para a natureza e a magnitude dos problemas que devem ser enfrentados. A competência técnica é item indispensável e o Relatório Delors pode ser um instrumento de efetiva contribuição para que enxerguemos a Educação como uma política social realmente poderosa e, talvez, a única que vai nos ajudar a transcender esta visão estreita de dirigentes sociais que só aprenderam a enxergar as pessoas como agentes de um sistema econômico que cada vez mais vai se distanciando dos legítimos interesses da humanidade. Com este quadro que se desenha, gostaria de justificar algumas questões que poderiam integrar uma agenda de debates e preocupações de dirigentes e assim auxiliar no objetivo comum de uma educação democrática e de melhor qualidade para todos.

a) O equilíbrio federativo

A Constituição de 1988, a par de seu caráter altamente descentralizante e democratizador, colocou os entes federados, União,

estados e municípios, como parceiros e igualmente responsáveis pela oferta de educação pública, universal, gratuita e de qualidade para toda a população brasileira. Em seguida à promulgação da Carta Constitucional, inicia-se um processo de grandes transformações na legislação e nas estruturas educativas, redefinindo funções e criando novos mecanismos de articulação entre os atores públicos. A aprovação da LDB consagra novas atribuições para União, estados e municípios, fixando ao MEC a tarefa de coordenar e articular a política nacional, sendo que os estados e municípios devem responder, prioritariamente, pelo ensino básico – fundamental e médio. O processo legislativo subsequente à LDB ainda não terminou e deve perdurar por mais algum tempo, mesmo porque, num país tão grande e diversificado como o nosso, sempre restará algo que necessita de explicitação mais minudente.

Desta experiência mais recente, avulta um aspecto importante que gostaria de debater com vocês. Numa época de grandes transformações como a que vivemos, em que a educação é chamada a ampliar suas responsabilidades frente ao processo de inserção das crianças e jovens no mundo globalizado, os condicionamentos internos e externos – não só no Brasil, mas em quase todos os países do terceiro mundo – estão determinando prioridades cada vez mais limitantes aos investimentos sociais e educacionais em especial. Assim, assistimos ao veto apostado pelo Presidente da República ao dispositivo que propunha a elevação, em 10 anos, dos atuais 4,5% do PIB aplicado em Educação para 7%, como havia sido fixado por deputados e senadores, na aprovação do PNE. O relatório preparado por países da América Latina, para avaliar os 10 anos de vigência do Programa de Educação para Todos, definido em Jomtien, na Tailândia, constatou que houve redução dos

investimentos em educação básica no continente, ao longo da década de 90. Frente a este quadro de restrições como pensar em uma política de valorização da educação e de seu principal agente que é o professor?

Com este panorama, o princípio federativo está sendo posto à prova no Brasil. Venho defendendo uma tese que considero, no mínimo, polêmica. Medidas isonômicas, criadas para tratar todos os problemas sob um mesmo tipo de solução, tendem a aprofundar desequilíbrios ao invés de corrigi-los. Vejam o caso do desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB. O desempenho escolar, aferido nas provas, vem caindo desde quando os exames começaram a ser feitos, especialmente nas regiões mais carentes. Vejam a questão da remuneração dos professores, conforme o fixado na lei do FUNDEF. O que se paga nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com exceção de Brasília, que é um caso atípico, representa quase sempre a metade do que se paga no Sul e no Sudeste para um professor. Isto sem contar que a base de cálculo também é discutível. Especialistas acham que o piso salarial deveria ser de, no mínimo, R\$ 630,00 (seiscentos e trinta reais) para respeitar a lei. Já o MEC considera que o correto é trezentos e setenta e poucos reais. Dá pra entender?

b) Rearticular a ação de estados e municípios

Frente ao quadro atual de instabilidade orçamentária e os compromissos de curto prazo que devem ser atendidos pelos entes federados, não só interna quanto externamente, diante dos compromissos constitucionais referentes ao ensino básico, gostaria de sugerir um amplo debate sobre a política educacional do Estado. O debate deveria abranger desde questões relativas às atribuições do estado e dos municípios em relação

ao que deveria caber a cada ente, da mesma forma que poderiam ser previstas metas factíveis, no sentido de tornar a educação, desde a infantil até o segundo grau, um direito ao qual todos poderiam aceder.

Estas proposições não necessitam de aval do MEC ou de qualquer outro organismo. Podem ser geradas aqui mesmo, por lei ordinária ou por qualquer outro mecanismo de articulação estados/municípios, desde que todos estejam com uma disposição clara de instituir uma colaboração proveitosa. Com esta articulação em nível estadual, certamente passariam a existir novas formas de colaboração com a União, que entraria mais como um complemento para o cumprimento de metas consensualmente fixadas no estado. Certamente, um eixo importante a considerar nesta nova forma de relacionamento e também como roteiro para elaboração de um planejamento de médio e longo prazo, obrigaria a considerar como prioritária a valorização profissional e social da carreira docente e ampliação da permanência do aluno na escola.

Nota:

¹ *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC/UNESCO, 1998. Utilizei também para esta síntese inicial o excelente texto de Augusto Ferreira Neto (Coord.), *Proposta Pedagógica da Escola Comunitária*: reflexões e princípios para ação, Brasília, CNEC, 1998.

Artigos

Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade

Antônio Brand

Doutor em História (PUC-RS). Coordenador do Programa Kaiowá/Guarani. Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: brand@ucdb.br

Resumo

Partindo da constatação de que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI apoia-se no reconhecimento do caráter multiétnico do país e na autonomia dos povos indígenas, entendendo a escola como espaço de exercício da cidadania indígena, o texto pretende contribuir com a discussão das questões decorrentes dessas afirmações. Entende que o desafio para os professores é pensar e direcionar seu trabalho visando à formação de cidadãos que, no seu cotidiano, dividirão o mesmo espaço com outros, diferentes, sem permitir que esta diferença se traduza em desigualdades, guetos ou em exclusão social e econômica. Destaca, de forma sucinta, o processo histórico de negação dos povos indígenas, a relação entre fronteiras da exclusão social e fronteiras étnicas, a "solução neoliberal", as fronteiras étnicas como espaços de interculturalidade e a escola como lugar privilegiado de troca e de construção de relações interculturais.

Palavras-chave

Educação indígena, autonomia e exclusão social.

Abstract

Taking as a starting point the confirmation that the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (RCNEI) is based on the recognition of the multiethnic character of the country and the autonomy of indigenous peoples, taking school to be a place for the exercise of indigenous citizenship, the study in hand intends to contribute with a discussion of the questions resulting from these affirmations. It is understood that the challenge for the teachers is to think through and direct their work aiming at the formation of citizens that in their daily routine will share the same space with others who are different, without permitting this difference to be translated into inequalities, ghettos or social and economic exclusion. The historical process of negation of the indigenous peoples is succinctly brought out along with the relationship between frontiers of social exclusion and ethnic frontiers, the "neoliberal solution", the ethnic frontiers as intercultural spaces and the school as a privileged place for the exchange and the construction of intercultural relationships.

Key words

Indigenous education, autonomy and social exclusion.

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) fundamenta-se na idéia de que o Brasil é “uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos” e que os povos indígenas têm o direito “de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro”. Portanto, reconhece o caráter multiétnico do país e a autonomia dos povos indígenas (RCNEI, 1998, p. 22-23). No mesmo documento encontra-se a afirmação que a escola indígena intercultural, como espaço de articulação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas, tem como horizonte “relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado” (1998, p. 24), compreendendo a escola como espaço de exercício da cidadania indígena.

No entanto, são, certamente, muitos os percalços que devem ser superados para que o texto acima *salte do papel* para a realidade concreta vivenciada nas diversas regiões onde se localizam os povos indígenas no Brasil. São poucos os que contestam a primeira afirmação contida nas diretrizes, ou seja, o caráter multiétnico do país. O desafio consiste em discutir e avançar nas condições necessárias para uma educação intercultural, especialmente no que se refere à autonomia e ao estabelecimento de relações mais igualitárias entre comunidades indígenas, a sociedade civil e o Estado.

Pretende-se, neste breve trabalho, contribuir para a discussão dessas questões e, ao mesmo tempo, assinalar algumas perspectivas que permitam ir além da constatação da diferença em direção a uma sociedade marcada pela interculturalidade, na qual seja possível aos povos indígenas exercer sua autonomia. Parte-se da convicção de que um projeto de educação escolar indígena diferenciado só tem possibilidades de prosperar se situado na

perspectiva de relações mais igualitárias entre todos, apoiadas no reconhecimento da diferença e na equidade.

O desafio posto aos professores, neste contexto, é pensar e direcionar seu trabalho com os alunos nesta perspectiva, visando à formação de cidadãos que, no seu cotidiano, dividirão o mesmo espaço com outros, diferentes, mas sem permitir que esta diferença se traduza em desigualdades, na formação de guetos isolados ou em exclusão social e econômica.

Entre os itens que se pretende abordar, embora de forma sucinta e sem desconhecer a sua complexidade, destaca-se o processo histórico de negação dos povos indígenas, a relação entre exclusão social (fronteiras da exclusão) e fronteiras étnicas, a “*solução*” neoliberal para este problema, as fronteiras étnicas como espaços de interculturalidade e a escola como lugar privilegiado de troca e de construção de relações interculturais.

1. A negação histórica dos povos indígenas

Segundo Todorov (1996, p. 4), em seu livro *A conquista da América*, a “*descoberta*” da América representou, para os Europeus, o encontro mais surpreendente da história, devido ao “sentimento radical de estranheza” que experimentaram no encontro com os povos indígenas do continente. No entanto, este outro, por ser tão radicalmente diferente, não podia ser plenamente humano¹. Os números da destruição² são impressionantes e tornam-se incompreensíveis até hoje.

Este autor, ao analisar as razões da vitória, volta-se às crônicas indígenas maias e astecas sobre os eventos da conquista, os quais atribuíam as suas desgraças à perda do controle da comunicação com os seus deuses, cuja palavra tornou-se ininteligível ou estes,

os deuses, calaram-se: "a compreensão está perdida, a sabedoria está perdida" (Chilam Balam, 22, in Todorov, 1996, p. 59). Os deuses não falam mais. Para Todorov (1996, p. 140), o desejo de enriquecimento ou a busca de ouro não representa razão suficiente para tanta destruição. Nem mesmo a constatação de que longe do poder central, tudo era permitido. Torna-se difícil compreender e aceitar os motivos que teriam levado os Europeus a tanta destruição.

Uma das explicações para a tragédia americana remete, sem dúvida, para a incapacidade dos colonizadores em aceitar a diferença sem considerá-la como sinônimo de não plenamente humano. Percebem as sociedades indígenas como "um outro" radicalmente diferente e, por isso mesmo, radicalmente inferior e, portanto, não plenamente humano. Esta concepção sobre as populações indígenas, como não plenamente humanas, acompanha e caracteriza de forma inequívoca os 500 anos de história da América e do Brasil³.

O olhar dos colonizadores voltou-se, em primeiro lugar, para a terra ocupada pelas populações indígenas e os recursos naturais aí localizados e, nesse sentido, pode-se considerar, sob a ótica dessas populações, os 500 anos de colonização como de luta em torno da posse e garantia dos territórios. No entanto, a realidade histórica indica que, sem terra e sem os recursos naturais indispensáveis à vida, não há possibilidade das populações indígenas seguirem com o seu modo de vida. Ou como diz Meliá (1988, p. 106): "(...), sin tekoha no hay teko", ou seja, sem aldeia não há modo de ser indígena, isto é, sem espaço não há como se manter Kaiowá ou Guarani. Esta constatação levou Martins (1986, p. 35-36) a afirmar que a "insuficiência [de terra] decorrente do cercamento territorial aparece como específica insuficiência para continuar sendo índio". A

ocupação dos territórios indígenas, no Brasil, não pode ser dissociada das políticas de integração compulsória e de negação como sociedades organizadas e entidades de direito, que marcaram, historicamente, as relações com estes povos.

E isso estava claro aos olhos das sociedades indígenas e dos colonizadores. Com tanta terra disponível, por que necessariamente as terras indígenas? Por isso, a constante luta pela garantia dos territórios, e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema muito mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos. Nesta dimensão, pode-se considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser, sociedades etnicamente diferenciadas, exigindo as condições necessárias para tal. É nesse contexto de uma sociedade dominante e majoritária, que apenas muito recentemente retirou de seu arcabouço legal a inexorável perspectiva da integração desses povos, que devem ser situadas, historicamente, as estratégias indígenas do silêncio, que permitem, hoje, contextualizar as dificuldades a serem por eles enfrentadas na construção de uma escola diferenciada, na perspectiva explicitada pelo RCNEI.

Considerados como portadores de uma cultura "primitiva", por muitos ainda hoje julgada "imprestável", buscou-se impor a estes povos a sua própria negação e desintegração como sociedades constituídas. Nesse sentido, embora Mato Grosso do Sul seja hoje considerado o estado com uma das maiores populações indígenas do país, elas não conseguiram ser percebidas no decorrer do processo de colonização regional como entes de direito, ou sociedades organizadas e aqui já estabelecidas. Inclusive, parte significativa dos

historiadores também as ignoraram em sua produção historiográfica. Inúmeros escritos sobre a Cia. Matte Larangeiras que, por longos anos, ocupou o território indígena, ignoravam a sua presença, a não ser quando os indígenas ofereciam alguma resistência à entrega de seus ervais. Serejo (1986) é um dos poucos a registrar a presença dessas populações no contexto da Cia. Matte. Preferiam estes historiadores, talvez, fazê-los submergir entre os demais moradores, falantes guarani, de origem paraguaia e residentes na região. Por isso, em nenhum momento da história regional percebe-se a preocupação, por parte dos novos chegantes e mesmo dos governos, em negociar, consultar ou sequer respeitar os povos indígenas e seus direitos já claramente explicitados nos textos legais e apoiados em sua anterioridade na região. Estão ausentes dos projetos de ocupação regional, todos assentados na suposição equivocada e falsa de ser a região, antes dos colonizadores, um “vazio demográfico”.

Porém, ao resistir à ação dos colonizadores e, portanto, ser impossível ignorar a sua presença, a reação contra eles é plenamente justificada, conforme explícita o livro *“Maracaju e sua gente”* (1988, p. 111). Após reconhecer que “havia muitas aldeias indígenas espalhadas desde as cabeceiras dos rios Stª Maria e Brilhante até às margens do Rio Paraná”, os autores afirmam que “os índios constituíam ameaça permanente para os fazendeiros que, por diversas vezes, tiveram que empregar muita astúcia, e até mesmo o uso de armas de fogo, para rechaçar os seus ataques traiçoeiros e perigosos”. E, concluem os autores, “depois de muita luta e até combates sanguinolentos, teve lugar uma aproximação pacífica dos grupos em litígio”. E não se fala mais no destino dos povos indígenas depois desta “aproximação pacífica”.

Por isso, certamente faz sentido a afir-

mação do general Couto Magalhães, em seu livro *O Selvagem*, escrito em 1876, referindo-se às acusações de que “o índio é perigoso, estúpido, bêbado, traiçoeiro e mau”. Afirma ele:

(...) coitados! Eles não têm historiadores; os que lhes escrevem a história ou são aqueles que, a pretexto de religião e civilização, querem viver à custa de seu suor, reduzir suas mulheres e filhas a concubinas, ou são os que os encontram degradados por um sistema de catequese, que com muito raras e honrosas exceções, é inspirada pelos móveis da ganância ou da libertinagem hipócrita (1876/1975, p. 138).

No entanto, Bruit (1995, p. 193 e ver, ainda, Todorov, 1986), após analisar as estratégias indígenas sob o aspecto da simulação frente a uma sociedade que insistia em implantar aqui a “sociedade do outro” e negar qualquer espaço ao seu modo de vida, conclui que, historicamente, embora “derrotados e humilhados”, os indígenas conseguiram “desequilibrar as bases da nova sociedade” aqui implantada. Esta “cultura da recusa” e da negação leva Wachtel (apud Bruit, 1995, p. 203-204) a concluir que os “vencidos conseguiram assim, em sua derrota, uma emocionante vitória”. Plantaram uma vigorosa semente de resistência, de denúncia, de inconformismo e de luta. Por isso, apesar dos 500 anos de dominação, negação e políticas de integração, os povos indígenas ressurgem, neste momento, com toda a força em diversos países.

2. As fronteiras étnicas e fronteiras da exclusão

No entanto, não há como ignorar o fato de que a atual emergência multicultural e multiétnica no Brasil e em outros países da América, acontece no bojo de uma crescente exclusão social, de caráter “*definitivo*”, de camadas cada vez maiores dos benefícios

sociais, questionando “as representações coletivas”⁴ e contribuindo para o fracasso da perspectiva assimilacionista, que sustentava a tendência à universalização e à padronização dos Estados Nacionais e da sociedade moderna (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998)⁵. Nesse contexto, as questões étnicas adquirem caráter catalizador de uma multiplicidade de problemas, gerados e agravados pela crescente marginalização e exclusão social.

O agravamento da exclusão social, aliado à crescente globalização dessa mesma exclusão, são, certamente, elementos importantes para compreender a radicalização e dinamização por parte de numerosos grupos sociais, de suas “reivindicações identitárias e multiculturais” (1998, p. 36). Nesse contexto de crescente exclusão e da percepção do potencial de luta dessas reivindicações, povos aparentemente integrados e assimilados às culturas dominantes, e socialmente excluídos, ressurgem e crescem como unidades culturais e politicamente definidas (Semprini, 1999). A crescente identificação entre fronteiras étnicas e fronteiras da exclusão social, em parte significativa dos casos é, certamente, elemento importante na abordagem da questão em pauta.

3. A “solução” neoliberal

Cabe destacar que a proposta neoliberal de “gerenciamento da diferença” (Semprini, 1999, p. 141), ao transformar esta diferença em argumento de venda, especialmente, no mercado global do turismo, não prevê alterar as relações de poder e de exclusão, como previsto no RCNEI. E tomando, novamente, como referência a realidade verificada em Mato Grosso do Sul, percebe-se que a constante afirmação pública dos governantes e setores importantes da economia, de que o estado é

possuidor da segunda maior população indígena do país, inclusive a contratação de inúmeros índios pelos diversos órgãos da administração pública, não se têm traduzido em medidas claras de superação da exclusão dessas populações, especialmente no reconhecimento de seus direitos históricos à terra. O mesmo acontece com o texto constitucional de 1988, que reconhece amplamente o direito dos povos indígenas às suas terras e de seguirem com seus modos de vida próprios. No entanto, passados 13 anos, o texto não conseguiu chegar à maior parte das comunidades indígenas, não se traduzindo em relações mais igualitárias e inclusivas e no reconhecimento de seus territórios.

4. Fronteiras étnicas como espaços de interculturalidade

Não se pode analisar, segundo Kreutz (1998, p. 82), a sociedade como se fosse “um mosaico, formado por culturas diferentes”, mais ou menos exóticas, separadas por fronteiras étnicas, entendidas como limites e separação. Fronteiras étnicas, na perspectiva de Barth (apud Silva e Ferreira, 2001, p. 68), não são prioritariamente limites que separam, mas espaços de contato, de intercâmbio, de interação e de troca. São por isso mesmo, espaços de afirmação da identidade e da diferença. A questão posta é como avançar na construção de um modelo intercultural, no qual os “diferentes grupos possam” ver atendidas suas reivindicações de reconhecimento e identidade, ou seja, o reconhecimento da diferença, junto com a superação da exclusão social, na direção de relações igualitárias e democráticas, para além dos horizontes étnicos (Semprini, 1999, p. 144). Em outras palavras, o reconhecimento e a afirmação da diferença sem relações de inferioridade, exclusão ou confinamento em

espaços determinados.

Concretamente, nessa perspectiva, a demarcação e o reconhecimento pleno dos territórios indígenas não traz embutido qualquer conotação de isolamento ou exclusão – fronteiras étnicas como limite e separação – tornando-se, ao contrário, espaços de contato, de intercâmbio e de interação, ou espaços de troca de conhecimento e de criação de novos conhecimentos, nos quais se afirma e se reconhece a identidade e a riqueza cultural do outro (cf. Silva e Ferreira, 2001, p. 68). E aí emerge com força o papel da educação e das escolas, situadas nesses “espaços de fronteira” e por isso sua importância como “espaços de interculturalidade”.

Trabalhando com o conceito de “pedagogia intercultural”, Vieira (1999, p. 67), em seu livro *Histórias de vida e identidades*, destaca que “compreender o outro, não é só falar a sua língua para ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor, a sua mente cultural, o seu contexto”. Não é a incorporação do outro no próprio (Juliano, apud Kreutz, 1998, p. 93), mas “é a transformação do próprio e do alheio”, visando à criação de algo novo. Considerando o saber como algo partilhado na interação com o outro, como “uma interpretação cultural, histórica e social”, é importante destacar, com Paulo Freire, que “texto e contexto remetem-se mutuamente”. Destacando que a interculturalidade vai além do respeito e da aceitação da diferença, o autor propõe a relação com o diferente como gerador de “dinâmica de criações novas, de inovações, de enriquecimentos mútuos” (Vieira, 1999, p. 68). Ressalta-se, novamente, o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo e a escola indígena como lugar privilegiado de pensar relações e conflitos e de construir novas respostas pela história do respectivo povo indígena e das histórias dos outros.

Entendendo cultura como modo de vida, formas de agir e pensar, condutas efetivas e representações sociais (valores, ideologias e normas sociais) de um grupo, ou, ainda, como sistema de comunicação, e considerando que nos identificamos com uma cultura, a pessoa no seu dia-a-dia não vivencia e não se articula com a totalidade dessa cultura. Esse fato leva Vieira (1999) a falar em cultura subjetiva, que se objetiva exatamente através dos “juízos, crenças, teorias, experiências e memórias do passado” de cada pessoa. Nesse sentido, para o autor (1999, p. 59), as sociedades complexas, independente da presença de minorias étnicas em seu cotidiano, são multiculturais, ou seja, “constituídas por diversos grupos com a sua cultura própria, com a sua própria maneira de ver as coisas”. Sociedade não é, portanto, igual a cultura e mesmo não sendo multiétnica, como a nossa, é multicultural.

A questão para a *escola* indígena e seus professores (e, aliás, para qualquer ambiente escolar hoje) é como capacitar seus alunos a lidar com diferentes culturas, ou realizar “a comunicação com o diferente”, algo que vai além da “sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas” (Vieira, 1999, p. 65), que são, certamente, elementos fundamentais e básicos. Para Vieira (1999, p. 67), a perspectiva intercultural, ao mesmo tempo em que é contra a assimilação e a integração, rejeita a proposta da multiculturalidade, concebida na perspectiva dos guetos, ou de “*artérias paralelas*” ou, o entendimento de fronteira étnica como limite e separação.

A noção de interculturalidade implica na superação das “*concepções estáticas e estruturais de cultura*”, como algo objetivo e substantivo, apoiando-se na concepção de processos sociais e, portanto, em constante transformação. Segundo Juliano (apud Kreutz, 1998, p. 102), o intercultural “põe ênfase nos pontos de contato e de transformação conti-

nuada e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas". Meliá (apud Silva, 1998, anexo 1) explicita que é no diálogo entre duas pessoas que "cada uma delas cresce por si mesma. Depois de ter dialogado, duas pessoas são mais do que antes do diálogo", precisamente porque dialogaram e sem renunciar "a sua identidade, porque aí, ela seria menos".

No entanto, na busca de construir relações interculturais, superando todas as exclusões, é necessário ter em conta os quase 450 anos de negação da diferença e de esforço integrador, no caso das populações indígenas com conseqüências inescusáveis. Inúmeras comunidades indígenas desapareceram. Outras sobreviveram, porém, fragilizadas, reduzidas e desfiguradas. De povos autônomos, estão hoje reduzidos a menos de uma centena de pessoas. Esta é a história dos Guató e dos Ofaiet Xavante, em Mato Grosso do Sul, sendo que estes últimos chegaram a ser considerados como extintos, na década de 1950. Hoje, reduzidos e internamente fragmentados, seguem lutando para se reconstruírem como povos etnicamente diferenciados, apesar dos preconceitos que perpassam, ainda, as relações com a sociedade regional. Para todos eles, os 500 anos de dominação e negação trazem à memória uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas, mas, sobretudo, perda da autonomia e da qualidade de vida. Em sua história recente, fronteiras étnicas se confundem, efetivamente, com fronteiras da exclusão social e política.

Tendo em vista as condições necessárias para uma escola indígena, segundo a proposta explicitada nos RCNEI, são fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não-índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais igualitárias e respeitosas. Para isto, deve-se

ressaltar o papel do professor e suas experiências de vida em suas atividades pedagógicas (cf. Vieira, 1999). Dificilmente conseguirá desenvolver, em sala de aula, iniciativas que contradizem essas experiências. O autor (1999), que não se refere à escola indígena, propõe a formação de "professores interculturais", preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção de "*crianças interculturais*" e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver. E aí a proposta de uma escola indígena diferenciada, novamente, confronta-se com a necessidade de se adotar, em todas as escolas, uma educação voltada para a interculturalidade e para a superação das diversas formas de exclusão. Os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos de escola sem que mudanças profundas ocorram nas escolas localizadas no entorno de suas comunidades. Ou, ainda, sem que os setores não-indígenas revejam seus preconceitos, especialmente no que se refere à exclusão dessas comunidades.

As culturas indígenas são profundamente dinâmicas e têm, historicamente, demonstrado sua enorme capacidade de construir respostas aos novos desafios postos. Mas até onde tem espaço na estrutura escolar não-indígena, efetivamente, um projeto intercultural, voltado para a construção de uma sociedade intercultural? Os RCNEI, voltados para uma "educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada" (1998, p. 24), assim como os direitos explicitados no texto constitucional, só se tornarão realidade no dia-a-dia das comunidades indígenas, se transformados em meta para todo o país.

Notas:

¹ Quanto maior esta diferença, menos humanos eram. Conferir Todorov (1996, p. 147 e ss) e depoimentos da época da conquista que exemplificam esta afirmação.

² Ver Bruit, 1995, Todorov, 1996 e outros.

³ Até muito recentemente, os povos indígenas eram considerados, perante a lei e pelos governantes, como não-plenamente capazes.

⁴ Em palestra proferida na UCDB, dia 30 de setembro, o professor de Geografia Humana da Universidade

Complutense de Madrid, Dr. José Carpio Martín falava em *'barbarização do mundo'*, por ser cada dia mais injusto, mais desigual, com mais violência e mais miséria e com mais destruição da natureza. ⁵ Não há como não destacar os enormes conflitos étnicos que vêm crescendo no mundo, em especial nos países até pouco tempo sob o domínio de ditaduras de diversas conotações. Semprini (1999) e Poutignat e Streiff-Fenart (1998) acentuam a crescente importância do fenômeno étnico ou multicultural no mundo pós-moderno.

Referências bibliográficas

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em História) - PUC/RS.

_____. *O confinamento e o seu impacto sobre os Pái/Kaiowá*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em História) - PUC/RS.

_____. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. *Série-Estudos*, n. 7, p. 7-20, abr. 1999.

_____. Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a entrada de nossos contários. In: Conselho Indigenista Missionário-Regional MS, Comissão Pró-Índio de São Paulo e Ministério Público Federal (org.). *Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena, 2001, p. 93-131.

_____. Desenvolvimento local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. *Revista Interações*, n. 2, p. 59-68, mar. 2001.

_____. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. In: *História*, n. 2, vol. 4, p. 195-227, jul./dez. 2000.

BRUIT, Héctor H. *Bartolomé de las Casas e a simulação dos vencidos*. Campinas: Unicamp/Iluminuras, 1995.

CARDENAL, Fernando. La renovación necesaria: desarrollo humano. Nicarágua - enfoque. *Envio-UCA* 153, p. 13-18, out. 1994.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia Moderna. In: Bela Feldman-Bianco (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987, p. 227-267.

FEREIRA, Francisco Bernardes; PEREIRA, Rosa Albino. *Maracajú e sua gente*. Maracajú: Mindic, 1988.

KREUTZ, Lúcio. História da Educação a partir da perspectiva de etnia. Reflexões introdutórias. In: História da Educação. *Revista da ASPHE*, Pelotas: FAE/UFPEL, n. 2, p. 127-145, set. 1997.

_____. Identidade étnica e processo escolar. In: *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 79-97, jul. 1997.

- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAGALHÃES, Couto. *O selvagem*. Edição Comemorativa do centenário da 1ª ed. São Paulo: Itatiaia, 1975.
- MARTINS, José de Souza. *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- MELIÁ, Bartolomeu. *El Guaraní conquistado y reducido*. Biblioteca Paraguaya de Antropología. Asunción: CEADUC, 1988.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Êlcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.
- SEREJO, Hélio. Carai. In: *Ciclo da Erva-Mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947*. Campo Grande: Inst. Euvaldo Lodi, 1986, p. 27-193. (Série Histórica. Coletânea)
- SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001
- SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América – a questão do outro*. Trad. Beatriz P. Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999. (Coleção das Ciências do Homem, Sociologia, Epistemologia, 31).

O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Doutora em Educação (UNICAMP). Professora da UFES, atuando no Departamento de Educação da UFSCar.
e-mail: cmmg@power.ufscar.br

Resumo

Por meio da Perspectiva Histórico-Cultural na Psicologia, a autora analisa o conceito de apropriação, discute a questão do biológico e cultural no desenvolvimento infantil e aborda o processo que torna possível a conversão para o plano individual das funções psíquicas que são constituídas no plano social.

Palavras-chave

Mediação, cultural, biológico.

Abstract

From the Historical-Cultural perspective of Psychology, the concept of appropriation is analyzed, biological and cultural issues of child development are discussed and the process which makes it possible to convert psychic functions, constituted in the social sphere, to the individual sphere as well.

Key words

Mediation, cultural, biological.

Atualmente, temos observado uma difusão das idéias de Vigotski no meio educacional brasileiro. Se, por um lado, essa difusão é importante para que os educadores/pesquisadores ampliem suas possibilidades de análise do processo educativo, por outro, produz interpretações que podem perder de vista os pressupostos essenciais das idéias desenvolvidas pelo autor.

Consideramos que o conceito de apropriação seja essencial e diferenciador da Perspectiva Histórico-Cultural de outras abordagens psicológicas. Por isso, propomos, neste artigo, analisar esse conceito. Para entendê-lo, no entanto, é necessário evidenciar como compreendemos, com base nessa perspectiva teórica, a questão do biológico e cultural no desenvolvimento infantil e o processo que torna possível a constituição no plano individual das funções psíquicas que são formadas no plano social.

Assim, analisaremos, inicialmente, a questão do biológico e cultural no desenvolvimento infantil, para, em seguida, discutirmos o conceito de apropriação e, finalmente, abordarmos a mediação semiótica – processo que torna possível a apropriação pelos indivíduos dos resultados do desenvolvimento histórico da humanidade.

1. O biológico e o cultural no desenvolvimento infantil

A Perspectiva Histórico-Cultural, elaborada pela escola de Vigotski, fornece os pressupostos que contribuem para romper dualismos que marcaram os estudos na Psicologia e para compreendermos que não existem mecanismos internos de conhecimento da realidade independentes das relações sociais historicamente situadas.

Certamente, os estudos de Vigotski não constituem uma obra acabada. O próprio

Vigotski, segundo Leontiev, Luria e Tieplov (1987), estava consciente da incompletude de seu programa de estudos. Entretanto, os estudos desse autor “fornecem um conjunto de pressupostos, fundados no materialismo-histórico e dialético, e algumas elaborações teóricas que definem as grandes linhas do que pode ser considerado um novo paradigma epistemológico” (Pino, 1991, p. 13-14), principalmente se considerarmos os estudos desenvolvidos por Luria e Leontiev, dois dos seus mais importantes companheiros na busca de elaboração de uma nova Psicologia.

Segundo Luria (1996, p. 151), o estudo do desenvolvimento ontogenético deve levar em conta que este é resultado de uma

(...) evolução complexa que combina pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se escolar e a seguir um homem adulto cultural.

Para a análise da evolução biológica, Vigotski (1996) baseou-se nas idéias de Marx e Engels sobre a história humana. De acordo com Leontiev, Engels acreditava na idéia de uma origem animal para o homem, conforme elaborada por Darwin, mas mostrou, também, que o homem é distinto dos seus antepassados animais “e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às *leis sócio-históricas*” (1978, p. 262, grifos do autor). Para Marx, os homens e os animais realizam

uma atividade produtiva, porém, "o animal se identifica imediatamente com sua atividade vital; não se distingue dela; é ela. O ser humano torna sua atividade vital, ela mesma, objeto de sua vontade e de sua consciência" (apud Konder, 1992, p. 104). O homem é um ser natural e pertence à natureza, mas a sua atividade produtiva permite-lhe adquirir "uma relativa autonomia no que faz, passa a fazer escolhas, a tomar iniciativas e assumir riscos. Nesse sentido, *o ser humano tem um modo peculiar de assumir a sua espécie* (que é o gênero humano)" (Konder, 1992, p.104, grifos do autor). Ele produz universalmente, ou seja, produz também *livre das necessidades físicas – e de fato só assim produz de maneira verdadeiramente humana.*

Nessa perspectiva, a invenção e o uso de ferramentas no trabalho demarcam "o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na seqüência evolutiva (...) e [tornam-se] o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento" (Vigotski, 1996, p. 52). Analisando os experimentos de Köhler sobre o uso de instrumentos pelos animais, Vigotski concluiu que esse uso nunca se desenvolve em trabalho. Por isso, "o uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta" (1996, p. 87).

Assim, a invenção e o uso de instrumentos são os fundamentos para a construção de uma nova forma de *interação* com a natureza, mas não definem o processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Para que esse processo seja iniciado, é necessário que essas atividades se desenvolvam em situação de trabalho. De acordo com Duarte, o trabalho "é originariamente uma atividade imediatamente coletiva, exige, portanto, a atividade comunicativa. A atividade de comunicação foi,

ao longo da história primitiva, se objetivando em processos que geraram a linguagem" (1993, p. 33). Desse modo, o uso de instrumentos no trabalho permitiu ao homem controlar a natureza e o surgimento da linguagem permitiu-lhe dominar o seu próprio comportamento e o de outros homens. O uso dos signos constitui, dessa forma, "o conteúdo principal de toda história do desenvolvimento cultural" (Vigotski, 1996, p. 91). Nessas condições, o desenvolvimento do homem é definido pela história social e não mais por leis naturais. "O homem e a humanidade libertam-se (...) do 'despotismo da hereditariedade e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal'" (Leontiev, 1978, p. 264).

O início de um novo processo de desenvolvimento – histórico-cultural – produziu mudanças extraordinárias no homem e na natureza. Ao agir sobre a natureza e em relação com outros homens, munidos dos instrumentos técnicos e dos signos, o homem cria uma natureza completamente nova, ao mesmo tempo em que modifica e transforma a si mesmo, adquirindo um controle cada vez maior sobre as forças da natureza e produzindo uma variedade de capacidades e necessidades que se tornam o ponto de partida de novo autodesenvolvimento.

Dessa forma, a apropriação da cultura, produzida pelo homem, ao longo de sua história social, tornou-se um requisito fundamental para a humanização. Podemos dizer, concordando com Leontiev, "que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (1978, p. 267).

O processo de desenvolvimento histórico não coincide com o processo de evolução

biológica no decurso da história humana, mas, na criança, essas duas linhas evolutivas estão fundidas, formando um processo único e complexo. Isso significa que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o desenvolvimento cultural na criança, apóia-se sobre os processos de maturação e crescimento, formando um todo único. "Como o desenvolvimento orgânico tem lugar em um meio cultural, ele se converte em um processo biológico condicionado historicamente. Por outro lado, o desenvolvimento cultural adquire um caráter particular e incomparável, já que se realiza simultaneamente com a maturação orgânica, portanto seu portador é o organismo da criança que *amadurece e cresce*" (Vigotski, 1987, p. 40, grifos e tradução nossos).

Assim, a apropriação pelas crianças dos resultados do desenvolvimento histórico, das produções humanas, ocorre simultaneamente com o processo de desenvolvimento biológico. Por isso, o desenvolvimento cultural na criança adquire um *caráter particular, peculiar, específica*, que não deve ser comparado ao desenvolvimento da espécie humana (filogenético) e ao processo histórico de construção da cultura pelos homens, pois não é uma recapitulação desses processos: ele é também obra da própria criança que se desenvolve.

Lúria (1996), ao descrever o desenvolvimento cultural, diz que a criança passa por quatro fases que *podem ser encontradas em quase todos os processos desde os mais simples até os mais complexos*. A primeira fase é caracterizada pelas formas naturais de comportamento, ou a fase primitiva. Essa fase diferencia-se das demais pela incapacidade da criança de usar funcionalmente os meios culturais disponíveis. Na segunda fase, denominada *fase ingênua*, a criança utiliza determinados meios culturais que lhe são apresentados, mas não compreende a sua função. No terceiro

estágio, "a criança compreende a possibilidade de um uso instrumental ativo dos meios culturais" (1996, p. 219). No estágio do uso interno de meios culturais, quarto estágio, "as técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social (...) [tomam-se] processos internos" (p. 219).

De modo geral, a visão de Vigotski e de Lúria sobre o desenvolvimento da criança pode ser resumida assim: "todas as crianças [passam] por um estágio de desenvolvimento 'natural' caracterizado pela incapacidade da criança para fazer uso dos meios culturais disponíveis. Como as crianças dessa idade não usam esses instrumentos, elas podem ser chamadas de 'primitivas', no sentido de pré-culturais" (Veer e Valsiner, 1996, p. 248). À medida que a criança cresce, estando imersa em relações sociais que lhe propiciam a aprendizagem, passa a fazer uso dos meios culturais disponíveis e a exercer um domínio, cada vez maior, sobre os seus próprios processos mentais.

Vigotski e seus colaboradores, ao definir as fases para o desenvolvimento infantil, deixaram à mostra que distinguiam (pelo menos em uma etapa de seus estudos) os processos naturais de desenvolvimento, que estão diretamente ligados aos processos biológicos, dos processos culturais, que dependem das apropriações, no decorrer do desenvolvimento ontogenético. Lúria, Leontiev e Tieplov assinalam que essa distinção, criticada na época, teve de fato lugar nos trabalhos de Vigotski, assim como nas investigações de seus colaboradores. Contudo, a proposição de etapas para o desenvolvimento infantil, que distinguiam os processos naturais e culturais, "es realmente inconsistente, pues, resulta que también, en los niños de la edad más temprana, los procesos psíquicos se forman bajo la influencia de la comunicación verbal con los adultos que los rodean y, por lo tanto, no son 'naturales'" (1987, p. 7). Desse modo, para esses autores, as apro-

priações que ocorrem, a partir do nascimento, resultam das relações que as crianças estabelecem com as outras pessoas.

Luria, Leontiev e Tieplov argumentam ainda que a contraposição não estava presente nas proposições metodológicas gerais de Vigotski.

Al contrario, Vigotski, al exponer sus puntos de vista teóricos, desarrollaba insistentemente la idea de que estas 2 formas sólo se pueden separar por medio de la abstracción: 'Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se vierten uno el otro (...) Dado que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte, por tanto, en un proceso biológico condicionado históricamente' (1987, p. 7).

Sendo assim, para Vigotski (1987), as formas naturais (orgânicas) e as superiores (culturais) se desenvolvem simultaneamente constituindo um processo único. A análise que Vigotski (1987) desenvolveu sobre a *história do desenvolvimento do gesto indicativo* ilustra adequadamente a sua concepção sobre o desenvolvimento cultural. Para ele, o gesto indicativo é, inicialmente, apenas um movimento de agarrar fracassado, dirigido a um objeto de interesse da criança. Quando a criança tenta pegar o objeto, ela não tem a intenção de estabelecer contato com as outras pessoas ou de intervir em seus comportamentos. No entanto, esse movimento é interpretado pelas outras pessoas que estão à sua volta e adquire uma significação, no contexto das relações, que no princípio é externa, mas se transforma para a própria criança no que ele é para os outros. O movimento torna-se um gesto indicativo. Segundo esse autor, a criança é a última a se conscientizar da função que os seus movimentos assumem no interior das relações sociais. Assim, eles adquirem a função de indicação para os outros e, só mais tarde, transformam-se em indicação para a própria criança.

Conforme exemplificado, na ontogênese, o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico ocorrem simultaneamente, formando um processo único. Isso, segundo Vigotski (1987), constitui toda particularidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança. O desenvolvimento cultural se apóia sobre um tipo específico de desenvolvimento biológico (humano), que possibilita e torna as apropriações possíveis, e as crianças, por nascerem imersas em um mundo cultural criado pelos seus antepassados e nas relações sociais que tornam as apropriações possíveis, iniciam o seu desenvolvimento cultural antes de terem encerrado seu desenvolvimento biológico. Desse modo, o desenvolvimento infantil, desde a mais tenra idade, não está ligado unicamente ao inventário biológico da criança e não pode ser compreendido a partir deste. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças deve levar em conta as formas historicamente elaboradas de pensamento, como estas vão se constituindo num organismo que se desenvolve, por meio das relações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam. No próximo item, discutiremos o processo que possibilita a constituição nas crianças das formas culturais.

Se as duas formas de desenvolvimento (cultural e biológico) estão integradas na ontogênese, então, como estas se relacionam, produzindo formas cada vez mais superiores de conduta? Vigotski, ao discutir a relação entre as formas superiores e inferiores, diz que "la relación entre las formas superior e inferior puede ser expresada de la mejor manera por el reconocimiento de lo que en dialéctica se conoce bajo el nombre de superación" (1987, p. 126). O termo superação significa, na Língua Portuguesa, "ato ou efeito de superar". Superar, por sua vez, significa vencer, destruir, dominar.

Vigotski (1987) recorda que o significado dessa expressão no alemão é, em primeiro lugar, *eliminar, negar*, mas ela significa também *conservar*. Dessa forma, o termo superação tem sentidos contraditórios. Com base nos sentidos que lhe são atribuídos no alemão, é possível dizer que os processos elementares e as leis que os regem permanecem, são conservados nas formas culturais. O exemplo do desenvolvimento do gesto indicativo é ainda ilustrativo. O movimento inicial realizado pela criança (gesto de agarrar) continua a existir independentemente do sentido que lhe é atribuído e, para realizá-lo, é necessário que se coloquem em ação as forças do seu corpo. No interior das relações sociais, ele se torna um gesto indicativo, adquirindo a qualidade de signo para os adultos e, depois, para as crianças que passarão a utilizá-lo para se relacionarem com as outras pessoas e alcançar um determinado objetivo (por exemplo, um brinquedo).

Segundo Vigotski (1987), a decomposição dos processos superiores em partes, ou seja, a análise dos processos elementares, não possibilita a compreensão das particularidades específicas das formas superiores e das leis que os regem (a visão de que o todo não surge da soma das partes é um pressuposto básico da dialética). Assim, se isolarmos o movimento que está na base do gesto indicativo e analisarmos as leis que o regem, não obteremos a sua forma superior. O movimento passa a ser um gesto indicativo para os outros que o interpretam como tal. Dessa forma, são as pessoas que, inicialmente, dão significados ao movimento da criança, sendo essa significação atribuída ao movimento, o elemento que possibilita compreender a relação entre os processos biológicos e culturais e, portanto, a passagem do biológico para o cultural sem, contudo, suprimir os primeiros, pois permanecem na base de qualquer função cultural e, sem eles,

o desenvolvimento não seria possível.

Em síntese, é possível dizer, com base nas elaborações dos autores da Perspectiva Histórico-Cultural, que o desenvolvimento infantil é um processo particular, porque as duas linhas de desenvolvimento – cultural e biológico – estão integradas e, dessa forma, formam um processo único. As funções psicológicas superiores se formam a partir dos processos biológicos presentes no organismo humano. No entanto, essas funções não podem ser compreendidas a partir dos processos biológicos, pois, nas formas culturais/superiores de atuação

(...) el signo y el modo de su utilización son un todo o foco que determina funcionalmente y por completo el proceso. De un modo análogo a como el uso de uno u otro instrumento dicta toda la estructura de la operación laboral, el carácter del signo utilizado aparece como aquel momento fundamental en dependencia del cual se constituye todo el resto del proceso (Vigotski, 1987, p. 131).

2. Sobre o processo de apropriação

O preceito do caráter mediado dos processos psíquicos conduz necessariamente à constatação de que esses processos são constituídos, primeiro, entre as pessoas para, depois, tornarem-se funções do próprio indivíduo. Se é assim, é necessária a existência de um processo que possibilite a conversão para o plano individual das funções que são construídas no plano social. Vigotski, ao longo dos seus trabalhos (aqueles a que tivemos acesso durante a elaboração deste estudo), denomina esse processo de internalização; Leontiev (1978) o chama de apropriação e diz que esse é o principal conceito introduzido por Vigotski na Psicologia. Não consideramos o termo internalização adequado, se

considerarmos a corrente filosófica que orienta os trabalhos do autor, mas acreditamos que o seu uso, por Vigotski, revela a sua impossibilidade de empenhar-se na elaboração de termos apropriados.

Contudo, o uso do termo internalização, pelos autores da Perspectiva Histórico-Cultural, tem gerado discussões sobre sua adequação. Pino (1992, p. 315) discute essa questão e assinala que

(...) a adequação ou não do uso de um determinado conceito a um determinado modelo teórico depende da função semântica que ele desempenha nesse modelo: contribuindo à construção do sentido da teoria ou, ao contrário, servindo a sua ocultação, distorção ou ambigüidade. No primeiro caso pode afirmar-se em princípio, que é adequado. No segundo, porém, parece mais consistente reconhecer que não é um termo adequado, podendo constituir um verdadeiro obstáculo epistemológico.

O termo internalização, por ser usado para explicar os processos que possibilitam a conversão da atividade social, intersíquica, em atividade individual, intrapsíquica, ou seja, o caráter social dos processos psíquicos, pressuposto diferenciador da perspectiva Histórico-Cultural na Psicologia de outros modelos que colocam no próprio indivíduo a origem das funções psíquicas superiores, é considerado, pelo autor, um termo não adequado no contexto do modelo teórico que inspira essa perspectiva. Pino (1992) assinala ainda que o uso do termo internalização é freqüente na literatura psicológica e, desse modo, foi usado em diferentes contextos teóricos, o que coloca a questão sobre sua adequação no contexto do modelo teórico que orienta os estudos na Perspectiva Histórico-Cultural.

O conceito de internalização, para Pino, "veicula uma visão dualista e naturalista do homem e do social" e, com base em Wertsch,

assinala que "reintroduz (...) o debate de um dos mais antigos e persistentes problemas da psicologia: o da conceitualização da relação entre atividade externa e atividade interna" (1992, p. 316). Contudo, acredita que a questão subjacente ao debate da relação entre atividade interna e atividade externa é mais profunda, "pois a relação interno/externo tem que ver com a concepção que se tem do homem, situado no eixo das coordenadas natureza & cultura, ou ordem biológica & simbólica" (p. 316). Nesse sentido, a preocupação de Pino com o uso do termo internalização é, por um lado, compreensível e extremamente procedente, mas, por outro, sabemos que os trabalhos de Vigotski estão inseridos no materialismo histórico e dialético e, em termos filosóficos, Marx já havia elaborado a crítica ao idealismo e a todo materialismo precedente, principalmente, nas *Teses sobre Feuerbach*, exatamente pela incapacidade de reconhecerem que a atividade teórica existe na prática social dos homens e, por isso, a atividade prática e a atividade teórica não se opõem e nem são independentes. Marx escreveu na primeira *Tese*:

A falha principal, até aqui, de todos os materialismos (incluindo o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade efetiva, a sensibilidade, só é percebido sob a **forma do objeto ou da intuição**; mas não como **atividade sensivelmente humana, como prática**, e não de maneira subjetiva. É por isso que o lado **ativo** foi desenvolvido de maneira abstrata pelo idealismo – que, naturalmente, não reconhece como tal a atividade efetiva, sensível – em oposição ao materialismo. Feuerbach procurou objetos pensados: porém não captou a própria atividade humana como atividade **objetiva**. É por isso que só considera, em **A essência do cristianismo**, a atitude teórica como verdadeiramente humana, enquanto que a prática apenas é percebida e fixada em sua manifestação sordidamente judia. É por isso

que ele não compreende o significado da atividade 'revolucionária', da atividade prático-crítica (Marx, apud Labica, 1990, p. 30-1, grifos de Labica).

De acordo com a análise de Konder, a primeira *Tese* de Marx 'rompe, declaradamente, com 'todo o materialismo' elaborado até então (...) rompe inclusive com o materialismo de Feuerbach (que tinha ajudado Marx a ajustar contas com o idealismo de Hegel)' (1992, p. 114). Para Marx, conforme mostra Konder, Feuerbach distinguia "a atividade teórica, espiritual, digna, rica de potencialidades, da 'cabeça'; e a prática egoísta, grosseira, 'passiva', 'judaica', interesseira" (p. 114) e, dessa forma, "não reconhecia que a consciência é sempre consciência de *um ser consciente ativo*, cujo modo de existir consiste em intervir transformadoramente na realidade" (p. 114, grifos do autor). Tomando a atividade humana (prática e teórica) como fenômenos distintos, Feuerbach não consegue perceber que a atividade subjetiva/teórica existe objetivamente. Nesse sentido, para Marx, "o defeito de Feuerbach estava na sua incapacidade de enxergar a importância da atividade real dos homens como essencial para a compreensão do pensamento humano" (Konder, 1992, p. 115).

Vásquez ainda mostra que, a "primeira *Tese* tende a contrapor o materialismo tradicional e o idealismo no modo de conceber o objeto, e, portanto, a relação cognoscitiva do sujeito com ele" (1997, p. 151). Assim, para Marx, o materialismo tradicional postula que a imagem dos objetos impressa na consciência do sujeito cognoscente é a do objeto em si. Desse modo, o sujeito tem um papel passivo e é isso que Marx tem em mente, conforme Vásquez, ao mostrar a necessidade de substituir o objetivismo do materialismo tradicional "por uma concepção de realidade, do objeto, como atividade humana, como prática, ou seja,

subjetivamente. O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal - não como mero objeto de contemplação - é conhecido pelo homem" (p. 152).

O idealismo percebeu, por outro lado, o papel ativo do sujeito. "O sujeito não capta determinados objetos, em si, mas produtos de sua atividade". Marx, na visão de Vásquez, "tem presente a concepção idealista do conhecimento que Kant inaugurou, e segundo a qual o sujeito conhece um objeto que ele mesmo produz" (1997, p. 152-3). No entanto, essa atividade do sujeito é reconhecida no idealismo como "a do sujeito consciente, pensante; daí ser ela considerada abstratamente, já que não inclui a atividade prática, sensível, real" (Vásquez, 1977, p. 153). Marx elabora uma concepção do objeto como resultado da atividade subjetiva, mas não entendida abstratamente e sim como atividade real dos homens. Dessa forma, "conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana" (Vásquez, 1977, p. 153). A prática, para Marx, "é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento" (Vásquez, 1977, p. 154). Fora da prática está a natureza em seu estado bruto e, assim o é, porque permanece em sua existência imediata, como natureza em si, ou seja, sem sofrer a ação humana.

Isso não significa que Marx não reconheça a existência de uma natureza à margem da práxis. "Ele nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática. O conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados, de uma realidade que já perdeu, ou está em vias de perder, sua existência imediata, para ser uma realidade mediada pelos homens"

(Vásquez, 1977, p. 155). Dessa forma, Marx afirma a externalidade dos objetos, traduzida em termos de conhecimentos, idéias, valores, etc. e declara que o homem é um ser que se faz homem na medida em que torna sua, por meio da apropriação, a humanidade que não lhe é impingida ao nascer, o que traduz a dinâmica do processo de transformação dos objetos e autotransformação dos homens, o que torna as objetivações ser do homem.

Vigotski iniciou a elaboração dos seus estudos na década de vinte, portanto, em um momento em que surgia a grande crise na Psicologia em função do choque entre as duas direções tomadas nesse campo. Segundo Lúria, no texto *O problema da linguagem e a consciência, a crise*

(...) consistiu em que a psicologia praticamente dividiu-se em duas disciplinas independentes. Uma, a 'psicologia descritiva' ou 'psicologia da vida espiritual' ('Geisteswissenschaftliche Psychologie'), reconhecia as formas superiores complexas da vida psíquica, mas negava a possibilidade de sua explicação e limitava-se à sua fenomenológica ou descrição. A outra, a psicologia 'explicativa' ou científica natural ('Erklärende Psychologie'), entendia que sua tarefa era a construção de uma psicologia cientificamente fundamentada, mas se limitava à explicação dos processos psíquicos elementares, negando-se, em geral, a qualquer classe de explicações **das formas mais complexas da vida psíquica** (1987, p. 20, grifos do autor).

A saída da crise, de acordo com Lúria (1987), estava na conservação do estudo das formas mais complexas de consciência pela Psicologia, mas garantindo o seu enfoque materialista, ou seja, que essas formas complexas originam-se da atividade real dos homens. Assim, Vigotski, na busca de construção de uma nova Psicologia fundada

nos pressupostos do materialismo histórico, formula uma saída para a grande crise vivida pela Psicologia:

(...) para explicar as formas mais complexas de vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas **histórico-sociais da existência do homem** (Lúria, 1987, p. 20-1, grifos do autor).

Marx já havia dito que a atividade consciente tem origem na atividade prática dos homens, pois dessa atividade vital originam-se as formas de conduta humana independentes dos motivos biológicos. Vigotski, então, busca as raízes da atividade psicológica nos signos que se constituem na atividade material e social dos homens. Nesse sentido, Vigotski, procurando explicar como as funções sociais se convertem em funções do próprio indivíduo, enfatiza os processos semióticos que têm existência e se constituem nas relações sociais.

De acordo com Marx e Engels, a apropriação resulta do fato de as forças produtivas adquirirem uma existência objetiva, independente dos indivíduos e das formas naturais. Portanto, "a apropriação destas forças nada mais é do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente, por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos" (1996, p. 105). Nesse sentido, destacam ainda que essas forças somente *são reais no intercâmbio e relação entre os indivíduos*. Assim, o termo *apropriação* expressa explicitamente os vínculos dos trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores com o pensamento filosófico que orientou os estudos

desses autores. Smolka, ao se propor a “discutir um certo modo de conceber e elaborar teoricamente a questão da *apropriação*, não estritamente ligada ao construto de internalização, mas relacionada principalmente ao problema da significação” (2000, p. 129, grifos da autora), assinala que “o termo *apropriação* adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético” (p. 28).

O pressuposto de que a explicação das formas superiores do psiquismo deve ser buscada nas formas de vida socialmente constituídas não pode conduzir à interpretação de que o homem é fruto da realidade, exercendo um papel passivo em frente a ela. O mundo com o qual as pessoas se relacionam, por intermédio das outras pessoas, não é uma realidade em si, ou seja, um mundo que não sofreu a ação humana, mas é constituída pelos próprios homens numa atividade em que estes modificam a natureza, a si mesmos e aos seus semelhantes. Nesse sentido, Vigotski ressalta que *as funções psicológicas superiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas*. Estarem subordinadas às regularidades históricas não significa estarem apenas comprometida... com o passado, mas esta é uma *condição que se define por sua projeção no futuro*. A concepção de história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, presentes nos estudos de Vigotski e, anteriormente, na obra de Marx, conduz, portanto, à centralidade da práxis humana, atividade do homem distinta da atividade animal, por ser duplamente livre: das determinações biológicas e hereditárias e para produzir de maneira planejada e premeditada. Dessa forma, Vigotski, no trabalho intitulado *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, assinala que a novidade do comportamento humano em relação ao comportamento animal é o fato de o “homem

(...) [adaptar] ativamente o meio a si mesmo”, enquanto os animais “adaptam-se passivamente ao meio” (Vigotski, 1996, p. 65). Segundo o autor,

(...) a aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colméias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz, Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo do trabalho (1996, p. 65).

A práxis, segundo Konder “é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos” (1992, p. 115). Nessa acepção, a práxis não compreende apenas a atividade pela qual o homem se relaciona com a natureza, por intermédio dos instrumentos, transforma-a, dando-lhe uma forma humana, mas compreende, também, a atividade intersubjetiva, comunicativa, que possibilita aos homens transformarem a si mesmos e aos seus semelhantes.

Vigotski, a partir dessa visão histórica, entendeu que a atividade essencial humana se baseia no uso de instrumentos e dos signos, mas enfocou o signo, pois nele está a possibilidade de compreensão da gênese dos processos psíquicos. A utilização dos signos proporciona uma reorganização dos processos naturais que se desenvolvem no indivíduo, potencializando-os, transformando-os e possibilitando um maior controle sobre o seu próprio comportamento e dos outros.

Dessa forma, as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Conforme mencionamos, esse processo é mediado pelas relações

que são estabelecidas com as outras pessoas, no decorrer de suas vidas. Vigotski (1987) diz que é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos, o que significa dizer que toda atividade interna foi antes externa, foi para as outras pessoas o que é para nós. Para Vigotski, falar que uma função foi externa é falar que ela foi social. “Qualquer função psíquica superior foi externa, porque foi social antes de ser interna; antes de ser propriamente uma função psíquica consistiu em uma relação social entre duas pessoas” (1987, p. 161, tradução nossa). Essa idéia é uma paráfrase da sexta *Tese* de Marx que diz:

Feuerbach converte a essência religiosa na essência humana. Porém a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade efetiva, ela é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não entra na crítica desta essência real efetiva, é conseqüentemente obrigado:

1. A fazer abstração da história e a fixar o sentimento religioso para si, e a pressupor um indivíduo humano abstrato-isolado.
2. A essência só pode então ser percebida como ‘gênero’, como universalidade interna, implícita, ligando os numerosos indivíduos de **maneira natural** (Labica, 1990, p. 33, grifos do autor).

Assim, Vigotski afirmou que “la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (1987, p. 162). A paráfrase da sexta *Tese* deve ser compreendida como a afirmação do caráter mediado dos processos psicológicos, porque as significações, função do signo, só existem entre as pessoas. É importante ressaltar ainda que as funções não perdem o seu caráter social quando se tornam próprias de um indivíduo particular. Em Marx, a idéia da

não oposição entre o social e o individual é apontada, no terceiro de seus *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844).

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade **científica**, etc. uma atividade que raramente posso levar a cabo em directa associação com outros, sou **social**, porque é enquanto **homem** que realizado tal actividade. Não é só o material da minha actividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como um produto social. A minha **própria** existência é actividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para sociedade que o produz e com a consciência de agir como ser social (p. 195, grifos do autor).

Nesse sentido, o indivíduo é um ser social, porque todas as produções humanas que se encontram fora do homem e que constituem o requisito fundamental para a humanização das novas gerações são produtos da atividade social de outros homens. Dessa forma, como assinala Duarte (1993, p. 77), “o que caracteriza a atividade humana enquanto uma atividade social não é o fato do indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais”.

Finalmente, de acordo com Leontiev, Vigotski introduziu na Psicologia a idéia “de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico, na criança, é o mecanismo da *apropriação* das diferentes espécies e formas sociais de actividade historicamente constituídas” (1978, p. 155, grifo nosso). Essa categoria, oriunda da tradição filosófica marxista, contrapõe-se ao conceito de adaptação e equilibração para explicar o desenvolvimento do psiquismo. A adaptação, segundo Leontiev, é o “processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada

pelas exigências do meio" (1978, p. 320, grifo do autor) e, por isso, não explica o desenvolvimento no indivíduo das aquisições da herança cultural. A apropriação, no entanto, "é o processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente" (p. 320, grifo do autor).

Para Leontiev, "a natureza do homem é ao mesmo tempo natural e social" (1978, p. 160), pois conforme discutimos, sem as propriedades naturais resultantes do desenvolvimento biológico, o desenvolvimento sócio-histórico, provavelmente, não seria possível. Os mecanismos hereditários e inatos são, portanto, condições que tornam as apropriações possíveis sem, contudo, determinar *a sua composição ou a sua qualidade específica*, pois os resultados da prática social e histórica dos homens não se acumulam ou se fixam da mesma forma que as propriedades da espécie, por herança genética. Eles surgem sob a forma material objetiva, como objetivações que se concretizam sob uma forma exterior e, por isso, as crianças precisam apropriar-se delas para *reproduzirem* em si mesmas as aquisições do desenvolvimento histórico. Porém, a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das objetivações forem mediatizadas pelas relações com as outras pessoas. Por sua vez, as relações entre pessoas se realizam por intermédio da linguagem, sendo, portanto, relações de comunicação.

Dessa forma, é por meio da linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano; as relações das crianças e as outras pessoas, efetivando as apropriações, possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações. A comunicação é tão essencial para o processo de apropriação que Leontiev (1978), recorrendo ao curso de Piéron sobre a

hominização, comenta que, se fossem destruídas todas as pessoas adultas da face da Terra e só restassem as crianças pequenas e as objetivações, a história seria interrompida e teria que ser recomeçada, pois a continuidade da história deve-se à transmissão para as novas gerações da cultura humana por meio da comunicação que se desenvolve entre as pessoas.

A proposição de que a linguagem é, portanto, as significações refletidas nela são a mediadora do processo de constituição nos indivíduos particulares das funções que se constituíram ao longo da história humana possibilitou romper concepções que isolavam a atividade intelectual da atividade exterior, considerando a primeira como "manifestação de um princípio espiritual particular – o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria e da extensão" (Leontiev, 1978, p. 117). Essa concepção idealista que opõe espírito e matéria influenciou determinadas correntes da Psicologia que postulam a oposição e a independência da atividade intelectual/interior em relação à atividade prática/externa.

Segundo Leontiev, "a concepção tradicional do psiquismo distingue dois tipos de fenômenos e processos. Os primeiros são fenômenos e processos interiores, que encontramos em nós; as imagens sensíveis, os conceitos, as sensações e também os processos de pensamento, da imaginação, da memorização voluntária, etc." (1978, p. 140) e os outros são fenômenos e processos que constituem o mundo da matéria e da extensão. "São a realidade concreta que circunda o homem, o próprio corpo deste, os fenômenos e processos fisiológicos que se realizam nele. Este conjunto constitui o domínio do físico, o mundo da 'extensão'" (p. 140). Nessa visão, somente os primeiros, pelo seu caráter supostamente subjetivo, seriam objetos de estudo da Psicologia. Por outro lado, a separação entre

os fenômenos internos e externos também serviu de base para a elaboração de um sistema psicológico que se dedicou a estudar os fenômenos ou reações que são visíveis no homem. Vigotski contrapõe-se às visões que se baseiam na idéia de um *psiquismo como essência com existência própria*. Para esse autor, as funções psíquicas formam-se nos indivíduos, a partir das relações que estes estabelecem com as outras pessoas e, portanto, por meio da mediação *sígnica* que possibilita os processos de comunicação.

Assim, são duas as condições para que as apropriações tornem-se possíveis: as propriedades biológicas herdadas e a comunicação com outras pessoas que ocorre por meio da linguagem. "A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens" (Leontiev, 1978, p. 239). A linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois sintetiza/cristaliza as práticas sociais, sendo, portanto, simultaneamente, objeto de conhecimento e mediadora do processo de apropriação das produções humanas.

3. Mediação semiótica

Como discutimos, para Vigotski, "qualquer função no desenvolvimento da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois na criança como uma categoria intrapsíquica" (1987, p. 161, tradução nossa). Dessa forma, em termos psicológicos, a apropriação é o processo que torna possível a transição para

o plano individual, das funções que, no início, foram construídas no plano social.

Toda função psíquica foi, no princípio de seu desenvolvimento na criança, uma função externa. O que significa dizer que ela foi social, pois se formou a partir das relações entre pessoas. Um exemplo específico desse processo, citado por Vigotski, é a linguagem. No princípio, ela é uma das formas de comunicação entre as crianças e as pessoas que vivem à sua volta, "mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual" (1987, p.112, tradução nossa), ou seja, a criança começa a exercer sobre si mesma a ação que, antes, era exercida por outras pessoas. A função que estava dividida entre duas pessoas se constitui, na criança, de forma unificada.

Para Pino (1992), no entanto, as análises disponíveis não são suficientes para auxiliar a compreensão e a explicitação do que é apropriado e do processo de apropriação. Contudo, com base em Vigotski, diz que o que é apropriado são as significações e, dessa forma, o processo de apropriação é de natureza semiótica. Nesse sentido, considera que o conceito de mediação semiótica pode fornecer elementos para a compreensão do processo de apropriação, porque esse conceito:

Em primeiro lugar, revela-nos que tanto as interações sujeito-objeto – relações epistemológicas – quanto às interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por 'instrumentos semióticos'. Em segundo lugar, que essa função mediadora dos 'instrumentos semióticos' (os signos) é papel da significação, não do significante nem do referente. Em terceiro lugar, que, em razão da natureza da significação, ela acontece no próprio ato de

comunicação, qualquer que seja a forma como esta torna. Mesmo tratando dos significados das palavras – as zonas mais estáveis da significação – não só eles são reconstituídos cada vez no próprio ato da comunicação como admitem variações – ou sentidos, zonas menos estáveis da significação – em função da subjetividade de cada um dos agentes do processo de comunicação (Pino, 1992, p. 322, grifos do autor).

Dessa forma, o que torna possível a constituição, no plano individual, das funções psíquicas, é a mediação por intermédio dos signos. O signo que, no início do desenvolvimento histórico da humanidade, nasceu da necessidade de os homens comunicarem-se e interferirem sobre os outros, no processo de desenvolvimento infantil é, também, um meio de conexão das funções psíquicas que torna a apropriação possível.

Vigotski (1987) assinala que a invenção e o uso dos signos apresentam uma analogia com a invenção e o uso de instrumentos, pois ambos expressam o caráter mediado das relações humanas. Os signos nasceram da necessidade de os homens comunicarem-se com os seus parceiros e de intervirem sobre eles e os instrumentos resultaram da ação do homem sobre a natureza. Desse modo, signos e instrumentos são mediadores das relações construídas pelos próprios homens para garantir a continuidade da história e a reprodução da espécie. No entanto, o autor assinala que a analogia entre o signo e o instrumento não deve levar à identificação desses conceitos, pois eles se diferem quanto à orientação: o instrumento é um diretor da atividade externa do homem e, por isso, está dirigido para o domínio da natureza, enquanto o signo é um meio de intervenção sobre si mesmo e sobre as outras pessoas e, dessa forma, está dirigido para a atividade interna.

Vigotski (1987) chama de signo qual-

quer estímulo criado artificialmente pelo homem *que seja um veículo para o domínio da conduta alheia ou própria*. A especificidade da conduta humana resulta desta atividade fundamental: criação e utilização de signos. No plano da linguagem, Bakhtin (1992) ajudamos a esclarecer essa questão e, por isso, as suas elaborações têm uma importância fundamental. Para esse autor, a realidade psíquica/interior é a do signo e é por meio deste que o organismo e o mundo se encontram. O signo é um fenômeno do mundo exterior, resultado das práticas sociais humanas, portanto, o conteúdo da atividade psíquica origina-se da realidade exterior e está impregnado por ela.

Afirma ainda que "os signos só podem existir em um terreno interindividual" (Bakhtin, 1992, p. 35). Isso significa que eles constituem-se entre indivíduos "que estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social)" (p. 35). Se o conteúdo do psiquismo é o signo, constituído no terreno interindividual, a explicação para o psiquismo, para a atividade psíquica, deve ser elaborada desde essa realidade. A consciência, segundo Bakhtin,

(...) adquire forma e existência nos signos criados por um grupo no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (1992, p. 35-6).

Ainda de acordo com Bakhtin (1992), *o material semiótico da vida interior, da consciên-*

cia (discurso interior) é a palavra, a linguagem. A palavra, que resulta do consenso entre indivíduos, constitui *material veiculável pelo corpo*. Nesse sentido, a realidade psíquica é definida em termos da significação, pois esta é a função do signo; sem isso, o signo não é signo e a palavra não é palavra. Sem a significação, não existe atividade psíquica.

Por significação, (...) entendemos os elementos da enunciação reiteráveis e idênticos cada vez que repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação (p. 129).

Dessa forma, as significações mantêm uma dependência direta com os contextos onde são produzidas e, portanto, com o contexto interlocutivo. Bakhtin (1992) assinala que a diferença entre o signo interior e signo exterior reside no fato de a *significação realizada por meio da atividade psíquica/interior*

se dirigir para o próprio indivíduo. Apesar de o conteúdo semiótico do psiquismo se constituir na prática social dos homens e, portanto, refletir a lógica e as leis da interação semiótica de um grupo social, ele pertence também ao sistema do psiquismo individual. Assim, o signo interior, que é a palavra, o discurso interior, assemelha-se mais "às réplicas de um diálogo. Não é por acaso que os pensadores da Antiguidade já concebiam o discurso interior como um diálogo interior" (Bakhtin, 1992, p. 63). A linguagem, as palavras são signos por excelência. É especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação. Assim, a apropriação pelos indivíduos dos resultados do desenvolvimento histórico é possível por meio da mediação sógnica, que possibilita as relações entre as pessoas e, ao mesmo tempo, sintetiza, cristaliza as práticas sociais humanas, traduzidas em idéias, valores, saber fazer, tradições, etc.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 196 p.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 1993. 227 p.
- GUIMARÃES, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 140 p.
- LABICA, Georges. *As Teses sobre Feuerbach* de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. 194 p.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. 350 p.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 54-84.

- LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. Prólogo de los redactores de la edición soviética. In: VIGOTSKII, Liev Semionovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987. 215 p.
- LURIA, Alexandr Romonovich. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-238.
- _____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 143-189.
- _____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251 p.
- MARX, Karl. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993. 270 p.
- _____. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, v. 1.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã (Fuerbach)* 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.
- _____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papirus, n. 24, p. 32-43, 1991.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas: Centro de Estudos e Sociedade, UNICAMP, n. 50, p. 26-40, 2000.
- VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996. 479 p.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987. 215 p.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo II, 1993. 484 p.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. Psicologia concreta do homem. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 524 p.
- _____. Comportamento do macaco antropóide. In: VYGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 55-92.
- _____. O homem primitivo e seu comportamento. In: VYGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 93-150.

O plano nacional de educação e a luta por uma educação de qualidade para todos: alguns comentários

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Doutor em História e Filosofia da Educação (USP) e Livre-Docente em Educação (UNESP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP, Campus de Presidente Prudente.
e-mail: digiorgi@prudente.unesp.br

Resumo

Neste artigo, comento o Plano Nacional de Educação, tomando como referência o que seria necessário para assegurar uma educação básica de qualidade para todos no nosso país. Para isso, faço um breve histórico do Plano, confronto as metas que ele apresenta em relação à educação básica com os recursos propostos, e defendo a derrubada dos vetos presidenciais ao Plano.

Palavras-chaves

Plano Nacional de Educação, Política Educacional, educação básica.

Abstract

In this article, the National Plan of Education is commented on, taking as a framework for these comments that which would be necessary to guarantee basic education of quality for all in our country. For this, a brief history of the Plan is given, confronting the goals presented for basic education in the Plan with the resources that are proposed. The overthrowing by Congress of presidential vetoes to the Plan is defended.

Key words

National Plan of Education, Educational policy, Basic Education.

O objetivo deste artigo é comentar criticamente os avanços e recuos do Plano Nacional de Educação (PNE), recentemente aprovado pelo Congresso Nacional, e sancionado, com vetos, pelo Presidente da República (Lei nº 10.172/2001), em relação àquilo que seria necessário para assegurar uma educação de qualidade para todos no nosso país.

Para isto, iniciarei com um histórico de tramitação do PNE no Congresso, discutirei as metas para a educação básica presentes no Plano, assim como a insuficiência do financiamento proposto pelo Plano para atingir estas metas, insuficiência esta extremamente agravada pelos vetos presidenciais, para discutir, ao final, a pertinência da proposta de derrubada dos vetos no Congresso nacional e o papel da organização da sociedade civil para a obtenção de uma educação de qualidade.

1. Histórico

A Constituição de 1988, no seu artigo 214, determina o estabelecimento em lei de planos plurianuais de Educação. Não há grande novidade nisto. O manifesto dos Pioneiros de 1932 já preconizava a necessidade, para a reconstrução nacional, “de um plano unitário e de bases científicas”. E a Constituição de 1934 estabelecia certamente por influência do manifesto de 1932, em seu artigo 150, a competência da União para “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”.

As Constituições de 1946 e 1967 também preconizavam a existência de um PNE.

A novidade consistiu, na Constituição de 1988, no significado do Plano.

A intenção do legislador, dos constituintes da Nova República, explícita nos debates

que deram origem ao artigo 214, assim como na justificativa do deputado que o propôs, o saudoso professor Florestan Fernandes, era o de criar condições que gerassem uma política educacional de Estado, baseada no consenso da sociedade, menos sujeita ao jogo político-eleitoral e aos riscos da descontinuidade administrativa, típicos das políticas educacionais “de governo”.

A esperança era de que, a partir da existência deste plano no nível federal, seguir-se-iam planos estaduais e municipais igualmente frutos de consensos sociais nos seus respectivos âmbitos, criando uma cultura de metas e formas de gestão educacionais socialmente compartilhadas, e, portanto, muito mais viáveis, pois que sustentadas pela base da sociedade.

No entanto, a mudança da cultura de um país é tarefa muito complexa.

Os anos seguintes, marcados pela virada neo-liberal, vieram muito mais a confirmar a cultura política tradicional do que abrir espaço para a nova cultura pretendida pela Constituição.

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado no Governo de Itamar Franco, não chegou a ser enviado ao Congresso, e não foi referência significativa para as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, sendo lembrado apenas de forma seletiva e limitada para legitimar eventualmente, *post hoc*, algumas medidas por ele adotadas.

A determinação constitucional foi, contudo, reafirmada no artigo 9º da Lei 9.394/96 (LDB), que, além disso, nas suas disposições transitórias, concedia prazo de um ano para que o Executivo Federal encaminhasse ao Legislativo um plano decenal de Educação.

Para atender esta exigência legal, o MEC protocolou um projeto de PNE que se originou

de um texto encomendado à Professora Eunice Durhan, que respondeu, até 1997, pela Secretaria de Política Educacional do MEC. Este texto, que foi debatido com os conselheiros do Conselho Nacional de Educação, secretários municipais e estaduais de Educação e diversos especialistas, propugnava pela elevação do gasto em educação para 6,5% do PIB.

Concomitantemente, uma proposta alternativa a este foi elaborada no 2º CONED (Congresso Nacional de Educação), realizado em Belo Horizonte em novembro de 1997. Estabelecendo um objetivo de se atingir um investimento de 10% do PIB em educação, o PNE do CONED estabelece metas quantitativas para todos os níveis e modalidades de ensino, dentro do critério de qualificá-los por investimento por aluno, semelhante aos praticados nos países avançados: 20% da renda per capita para a educação básica – o que em 1997 dava aproximadamente US\$ 1.000,00 e 6% para o ensino superior US\$ 3.000,00, em 1997. Estas metas eram distribuídas gradativamente, sem grandes saltos anuais, ao longo dos anos de vigência do plano. Este texto foi apresentado ao Congresso sob o número PL 4.155/98.

Mas o texto que serviu de base para a tramitação do PNE foi mesmo o do governo (PL 4.173/98), tramitação esta que durou quase 3 anos: de 11/02/1998 a 09/01/2001.

O relator, Nelson Marchezan (PSDB-RS), tomou como base o PL 4.173/98, mas acolheu, total ou parcialmente, 71 das 158 emendas apresentadas por parlamentares. Uma discordância considerada extremamente relevante do substitutivo aprovado, em relação ao PL 4.173/98, foi o fato de se elevar o gasto em educação de 6,5% para 7% do PIB, e mais, precisar claramente que se tratam de 7% de recursos públicos, o que no PL 4.173/98 não era claro.

O substitutivo aprovado pela Câmara e

pelo Senado, apesar de ter sido fruto de um amplo consenso inter-partidário, e de ter sido relatado por um deputado do próprio partido do Presidente da República, recebeu deste nove vetos, que atingiram os artigos que visavam:

1. atender, pelo Programa de Garantia de Renda Mínima, a 50% da clientela nos três primeiros anos da vigência do PNE e a 100% até o sexto ano;
2. ampliar a oferta de ensino superior público numa proporção de pelo menos 40% das matrículas totais;
3. criar, no âmbito federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior FUNDES – com pelo menos 75% dos 18% vinculados ao ensino;
4. ampliar o crédito educativo para atingir, no mínimo, a 30% da clientela do ensino superior privado, com prioridade para os de menor renda;
5. triplicar, em dez anos, os recursos de financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das agências federais e estaduais;
6. implantar, em um ano, planos de carreira para os profissionais técnico-administrativos;
7. elevar, na década, através de esforço conjunto da União, Estado, Distrito Federal e Municípios, o percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%, por meio de ampliação anual de 0,5%, nos quatro primeiros anos e de 0,6% no quinto ano;
8. no prazo de dois anos, alocar valores anuais por aluno que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente;
9. garantir recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados da educação fora dos recursos vinculados ao ensino (cf. Monlevade, 2001).

2. As metas para Educação Básica e seu financiamento no PNE

Se analisarmos cada uma das partes do Plano que se referem à educação básica (educação infantil, educação fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), um ponto que não se pode deixar de notar é a desproporção entre as metas propostas e os recursos previstos.

Quanto à educação infantil, o Plano reconhece os déficits históricos de atendimento nesta área e apresenta avanços importantes, incorporando as posições pedagógicas dos especialistas do campo, além de colocar metas importante no âmbito de padrões relativos a infra-estrutura, formação de profissionais e atendimento em tempo integral, progressivamente. Mas, no que se refere aos recursos, afirma apenas que “terá que ser encontrada uma solução” para viabilizar as metas. Ora, justamente caberia ao Plano apontar caminhos para encontrar esta solução.

Na educação fundamental, problema semelhante se apresenta. Sabe-se que a municipalização em curso não tem assegurado mecanismos para melhorar e, em muitos casos, nem sequer manter a qualidade, especialmente no que se refere à formação continuada e em serviço dos professores. Assim, há uma clara necessidade de recursos extras, que não são contemplados pelo plano, para mudar esta situação. Mas, além disso, a incerteza quanto ao futuro (pois o plano tem validade até 2011 e o FUNDEF, principal fonte de recursos para o ensino fundamental, apenas até 2006) torna ainda mais premente a necessidade de se repensar a questão do financiamento. Caberia ainda quantificar a população a ser coberta por programas de renda mínima/bolsa escola, e os recursos necessários para esta cobertura.

Quanto ao ensino médio, aponta-se a

necessidade de professores qualificados para o novo perfil, muito mais flexível do que o atual, de organização curricular para este nível de ensino. Porém, não se prevêem recursos para oferecer salários suficientes para atrair e manter estes professores qualificados.

E, no que se refere à educação de jovens e adultos, temos o seguinte quadro: as 26 metas aprovadas representam um desafio quase inalcançável dentro das estruturas atuais de oferta dessa modalidade de ensino. Para chegar perto do atingimento destas metas, caberia um aporte de recursos extremamente significativo.

Além disso, seria necessário um esforço de formação de professores que contemplasse a especificidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Mas as metas são também um estímulo à participação, como afirma Maria Malta Campos (referindo-se prioritamente à educação infantil no PNE, mas seu comentário tem validade mais geral):

O documento apresenta alguns avanços importantes, assimilando muitas das demandas e consensos existentes na sociedade e nos meios especializados. Resta lutar para que suas metas não fiquem no papel, incorporando-se efetivamente às políticas governamentais e às práticas educacionais. Para isso não bastam boas intenções, mas são necessários recursos financeiros e vontade política dos responsáveis, além de atuação organizada e informada da população e dos profissionais da área (Campos, 2001).

3. A mobilização da sociedade civil e o movimento pela derrubada dos vetos

No item anterior, ficou claro que para chegarmos a cumprir, ou mesmo tangenciar, as metas qualitativas e quantitativas esta-

belecidas pelo próprio PNE para a educação básica, torna-se necessária a ampliação dos recursos para a educação, e, portanto, a derrubada dos vetos presidenciais, notadamente aquele que se contrapõe à vinculação de 7% do PIB para a área educacional.

Por esta razão, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, constituída por várias organizações da sociedade civil, tem dado prioridade a uma ação em prol da derrubada dos vetos, atuando junto ao Congresso neste sentido, luta que tem se revelado frutífera, sendo que esta derrubada se afigura hoje como provável. Neste momento, a organização da sociedade civil para pressionar o Congresso nacional se afigura fundamental.

No entanto, certamente, o papel da sociedade civil vai bem além disto. Como enfatizam Camila Croso Silva e Carlos Abicalil (2001):

Vale ressaltar que, apesar do PNE aprovado não determinar a constituição de instâncias plurais de participação, o Brasil é signatário do Marco de Ação de Dakar, o qual afirma ser necessário a criação ou fortalecimento de Fóruns de Educação para Todos. Além disto, o Marco de Ação de Dakar explicita que a participação da sociedade civil 'não deve limitar-se a endossar decisões ou financiar programas definidos pelo Estado. Ao contrário, o governo deve criar em todas as instâncias, mecanismos de diálogo que permitam aos cidadãos e às organizações da sociedade civil contribuírem para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação da educação'.

É este o desafio que se apresenta. Só a participação ampla da sociedade civil pode criar condições para que as metas do PNE saiam do papel, para se constituir, enfim, em elemento de resgate da nossa enorme "dívida social".

Referências bibliográficas

- CAMPOS, Maria Malta. *A educação infantil no Plano Nacional de Educação*. 2001. (mimeo).
- MONLEVADE, João. *Histórico do Plano Nacional de Educação*. 2001. (mimeo).
- SILVA, Camila Croso; ABICALIL, Carlos. *O papel da sociedade civil frente ao PNE*. 2001. (mimeo).

O complexo desafio da qualidade em educação escolar no Brasil

Eliana Aparecida Cogo*
Vicente Fideles de Ávila**

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB. Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia-MS.
e-mail: eacogo@citinet.com.br

** Doutor em Políticas e Programação do Desenvolvimento (ênfoque em Educação e Emprego) pela Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne. Professor dos Programas de Mestrado em Educação e em Desenvolvimento Local da UCDB.
e-mail: fideles@ucdb.br

Resumo

A escola é uma instituição contextualizada. Sua realidade, seus valores e sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem, que determinam seu perfil e suas manifestações. Sua qualidade educativa e sua finalidade são analisadas sob a perspectiva de entendê-la como instituição que sofre as mais diversas intervenções, a fim de que se delineiem possíveis caminhos para a consecução de seu objetivo maior, que é a melhoria de qualidade do ensino.

Palavras-chave

Qualidade; quantidade; educação; formação.

Abstract

School is a contextual institution. Its reality, its values and its configuration vary according to surrounding historical-social conditions that determine its profile and its manifestations. The educational quality and objectives of the school are analyzed according to the perspective of understanding it as an institution which undergoes the most diverse of interventions in order to trace possible ways of fulfilling its main objective which is to improve teaching quality.

Key words

Quality; quantity; education; qualification.

Observações iniciais

Este trabalho foi realizado em dois momentos. No primeiro, o texto preliminar fez parte da fundamentação teórica de uma pesquisa concluída pela co-autora¹, sob a orientação do professor – também co-autor – nomeados acima. Posteriormente, todo esse texto foi revisto, enxugado e reestruturado, em termos de consistência e coerência lógica, tanto interna quanto externamente, daí resultando a íntegra desta versão, de fato elaborada a quatro mãos.

Buscou-se analisar, no trabalho, a complexidade envolvida na concepção de qualidade, no âmbito da educação escolar, em relação à qualidade na área empresarial, tocando-se um pouco no “chão político”² em que, de fato, as ações das escolas se emergem e operacionalizam, bem como no enorme e estéril hiato que se interpõe entre a retórica e a práxis da qualidade na área da educação escolar.

Isso posto, é hora de se passar às análises e ponderações que se seguem.

A configuração de qualidade não é a mesma na área empresarial e em educação escolar

O conceito de qualidade parte da “(...) característica de uma coisa ou modo de ser”³ da mesma. Apesar de pequenas divergências, é esta a base mais comum, a partir da qual são determinadas as diferenças de condições para a apresentação de coisas, produtos e serviços, no âmbito empresarial, já que suas características e modos de ser são os fatores que determinam a presença ou não de qualidade.

A discussão sobre qualidade também diz respeito às necessárias reivindicações

quanto aos critérios de excelência daqueles processos e coisas que exercem função mediadora nas relações históricas dos seres humanos. Esta correspondência funcional entre o que se exige e o que se oferece torna-se elemento-chave de qualquer proposta econômico-política, sobretudo neste momento em que a qualidade se apresenta mais exposta a falibilidades técnicas nessas mediações do convívio coletivo. Em outros termos, as linguagens sobre qualidade não estão livres e disponíveis para se dizer com elas tudo o que se deseja, visto que as mesmas se encontram cifradas em campos de significação bem determinados, resultantes de avassaladora ressemantização⁴, no âmbito dessa natureza de discurso.

Por isso, conceituar qualidade em educação é hoje, como nunca antes, uma das mais importantes e difíceis tarefas, já que o termo qualidade não tem o mesmo significado, nem é acompanhado e controlado por meio de um mesmo processo, justo por absorver fortes influências das tendências ideológicas e culturais dos que recebem, avaliam, analisam ou discutem os serviços educacionais. Conforme o enfoque ideológico que se atribua à educação, o conjunto de elementos determinantes de sua qualidade poderá assumir configuração própria, a do contexto desse enfoque, independentemente de qualquer critério de cientificidade, como dizem Gentile e Silva (1994)⁵:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana têm se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas -que assumem conteúdos históricos específicos- decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses;

de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe social trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica.

No contexto brasileiro, a retórica da qualidade se avolumou nos idos da década de 80 e início da de 90, e a "(...) sua exigência, ou mesmo da qualidade total, que se constitui hoje coqueluche mundial, deu origem a uma infinidade de programas inspirados nos modelos japoneses e americanos, que apresentam como base ou metas, para todas as áreas, a plena satisfação dos clientes e/ou consumidores⁶⁶. Tal ótica ideológica das sociedades capitalistas, embora configurada tipicamente para a área empresarial, não encontrou dificuldade para se incorporar nas discussões das políticas educacionais voltadas à satisfação plena do educando, evidentemente dicotomizando-o em cidadão/cliente.

Assmann (1998) deixa entrever que essa ótica, embora pareça esquivar-se das concepção e política educacionais tecnicistas, de fato delas não se desenha ao visar o aluno na condição de mero cliente e a educação na de simples serviço-mercadoria capaz de levá-lo (o aluno) a se inteirar dos conhecimentos já acumulados, de instrumentalizá-lo para participar e intervir na realidade e, em decorrência, tornar-se cidadão ativamente adaptável:

(...) a cruzada pela Qualidade/Qualidade Total na Educação é um sintoma indicativo de que a burguesia nacional (e a internacional) já não quer deixar as diretrizes da educação nas mãos de meros educadores. Outro indicio claro disso está sendo a trajetória e modificações, acréscimos e redefinições que aparecem na nova LDB. (...) progrediu, com rapidez incrível, o envolvimento de instâncias oficiais (MEC, outros ministérios) e/ou

institucionalmente significativas (Crub, um número crescente de universidades) na campanha pela qualidade. (...) destaque especial merece a forte, embora sinuosa, presença da ideologia da Qualidade no mais importante projeto educacional do MEC para os próximos dez anos. O objetivo deste plano decenal é levar o Brasil a efetivar seus compromissos, assumidos em solenes eventos internacionais (como o de Joimtien) a fim de universalizar, o mais rápido possível, uma educação fundamental que não seja apenas uma erradicação definitiva do analfabetismo, mas corresponda a diretrizes bastante peculiares, ou seja, a preparação da força de trabalho para aquela flexibilidade adaptativa que o mercado de trabalho exige. (...) a implementação do plano, que já está em andamento, deixa entrever que as lideranças empresariais preferem não continuar assumindo um papel demasiado ostensivo na propugnação da Qualidade; seu projeto passou a ser incorporado nas atividades normais do MEC e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação⁶⁷.

A citação sinaliza no sentido de que, no Brasil, a cruzada em favor da educação pela/para a qualidade (entendida como Qualidade Total) se configura consoante à nova sensibilidade do empresariado modernizador, tentando preparar a força trabalhadora para as atuais e multifacetadas circunstâncias da economia de mercado. Ademais, segundo frisa o autor, instâncias educacionais do governo federal estão encampando a ótica ideológica empresarial da qualidade, inclusive através de projetos e leis que propiciem tal empreitada.

Mas nem todos os teóricos da educação comungam da mesma visão de Assmann (1998, Demo 2000)⁶⁸, por exemplo, ao se referir à qualidade total especificamente para o campo da educação, portanto, não se apropriando dos princípios e perspectivas de produtos que a regem na área econômico-

empresarial, é de opinião que:

Ao contrário do que se crê comumente, qualidade total não se reduz a táticas de planejamento, organização, previsão, controle do desperdício, relações públicas. Antes, supõe competência humana como tal, formal e politicamente. (...) qualidade total é, de si, processo de construção e participação coletiva. (...) qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o *ser* do que para o *ter*. (...) aplica-se mais propriamente à ação humana, (...) no desafio de construir e participar.

Portanto, e diferentemente do que se apregoa para a área econômico-empresarial, Demo não circunscreve o discurso da qualidade-total-educativa ao mero controle de mercado, mas a considera, sim, como estratégia de conhecimento, participação e construção histórica dos seus sujeitos (no caso, educandos e educadores), cuja essência processual consiste no "aprender a aprender", unindo "saber" e "mudar" como perspectivas de resultados, em substituição à mera aprendizagem reprodutiva. E o salto para a compreensão das dificuldades, que a conceituação de qualidade em educação encerra, só poderá ser empreendido à medida que se envolva a questão da cidadania, aliando-se educação e trabalho e encarando-se, conjuntamente, a efetiva capacitação para empregos reais e a formação das consciências dos sujeitos socialmente responsáveis, pois (...) não há práxis política socialmente significativa sem passar (também e acentuadamente) pelas mediações econômicas", de acordo com o próprio Assmann (1998, p. 208).

Pelo até aqui exposto, qualidade, quando se relaciona com bens de consumo, refere-se ao pleno atendimento das necessidades do mercado que adquire e consome tais bens. Quando qualidade concerne a

serviços prestados à satisfação dos usuários, acrescentam-se fatores relativos: às pessoas que os executam, implicando a satisfação de todos os sujeitos envolvidos como consumidores e prestadores; aos limites de tempo para a execução dos serviços; assim como às formas de sua realização.

Mas, quando se trata de qualidade em educação-escolar, torna-se questão polêmica, conforme os seguintes trechos da pesquisa de Davi (1997), orientada pelo co-autor deste ensaio, portanto, também expressando diretamente sua maneira de pensar sobre a matéria. Trata-se, pois, de questão polêmica:

(...) visto que:

- a) a área empresarial trabalha normalmente com produtos concretos, passíveis de dimensionamento mensurável e em condições que podem ser criadas, recriadas, alteradas, substituídas, etc., dependendo do potencial instalado e projetado de cada empresa, mesmo que especializada só em prestação de serviços;
- b) no horizonte escolar, os produtos oferecidos, em forma de prestação de serviços, são conhecimentos e posturas educativas que, além de abstratos [porque nos ambiente e idade escolares normais os alunos e até os professores têm ainda muita dificuldade de relacionar inclusive as teorias operacionais com sua real e principalmente futura práxis], requerem interesse e esforço continuados da própria clientela, que por sua vez depende de muitos fatores (sociais, econômicos, culturais, físicos, biológicos, etc.) situados fora de seu raio de controle: a escola normalmente não apenas não produz o conhecimento que ensina como também só cumpre bem a sua função de ensinar quando é capaz de fazer com que o aluno aprenda a partir das suas próprias condições, na maioria das vezes não podendo ou não devendo interferir; e isto, de maneira que o aluno se desabroche em cidadão, sem se tornar refém tanto da forma

quanto dos conteúdos que lhes são ensinados (item 2.7).

Por outra, e em maior amplitude, a pesquisa acima referida – cujas citações este ensaio encampa concordemente⁹ – conclui deixando bem claro, à letra **b** do Cap. 4, que:

Embora no domínio do debate teórico e generalizado (...) se possa falar de compatibilidade no que se refere a **novas filosofias e estratégias de implementação** para as duas realidades [a empresarial e educacional-escolar], ao se analisarem a natureza, as especificidades sócio-históricas e contextuais de cada uma, conclui-se pela completa inviabilidade de *transplantação* dessas características de uma para outra área. Cada área se configura com natureza, finalidades, organização, funcionamento, contextualização histórica e sócio-filosófica visceralmente diferenciadas da outra. Em vista disso, ambas carecem de **novas filosofias e estratégias de implementação da qualidade** de seus serviços, produtos e relacionamentos internos e externos. Só que as **filosofia e estratégias** de uma área não são compatíveis com as da outra. (...) enfatizamos que a questão de **novas filosofias e estratégias** na área da educação-escolar é tão mais complexa e diferenciada, em relação ao domínio empresarial, que inclusive seus teóricos, isto é, aqueles que detêm competência, experiência, fundamentação e visão de conjunto, são concordes sobre a falta de um mínimo de qualidade, no âmbito da educação escolar brasileira, mas não foram capazes, ainda, de precisarem a natureza e os ingredientes que compõem a qualidade necessária para melhorar sequer o ensino conteudista no Brasil.

Tendo em vista os contrapontos abordados acima, esta seção só poderia se encerrar reiterando que, de fato, a configuração de qualidade em educação escolar diz respeito ao objeto e peculiaridades essencial e fenomenologicamente diferenciados dos da qualidade

na área empresarial em sentido estrito. A expressão “sentido estrito” exclui propositalmente o segmento da área empresarial que presta serviços educacionais de modo geral e de educação escolar propriamente dita, mas paralelamente às redes escolares de nossos sistemas oficiais de ensino (federal, estaduais e municipais), como nos casos das escolas de línguas estrangeiras e de cursos de iniciação ou formação profissional, cultural, etc., ministrados por instituições ou entidades dos mais variados tipos.

Qualidade da educação e realidade escolar

O que se quer dizer é que a análise conceitual da qualidade da educação deve partir da própria atividade escolar engajada no contexto histórico e prospectivo de sua realidade, antes de mais nada, tentando conhecer a finalidade e a função socialmente esperadas e cobradas da escola, visto que, segundo Coomont (in Ferreira, 1999, p. 39)¹⁰:

Toda atividade humana dirige-se a um fim, e que, de acordo com suas possibilidades e limites, procura conseguir o bem ou a virtude que lhes são próprios no maior e no grau possível. E sabemos que na valorização do resultado mais ou menos satisfatório dessa atividade, ou seja, para estimar a qualidade conseguida, é preciso considerar a peculiar dinâmica de conjunção de variáveis que intervieram no processo. Sabemos também que toda atividade humana e seu resultado são históricos e historicamente condicionados.

Partindo destes pressupostos, a boa qualidade da escola depende de vários fatores da realidade escolar, como número de alunos escolarizados e tipo de formação oferecida/realizada, o que não é fácil de precisar por também estar na dependência, para sua concretização, de: razões e finalidades educa-

cionais precisas, conscientes e convincentes; conteúdos e técnicas social e cientificamente adequados; condições materiais condizentes; e, sobretudo, quantidade com capacidade e competência de profissionais docentes. Assim, "(...) a qualidade começa pela adequação da quantidade" (Demo, 2000, p. 79).

Incapacidade estrutural do Estado e qualidade em educação

Ao se falar em qualidade da educação depara-se sempre com a questão da incapacidade estrutural do Estado brasileiro, assim delineada por Gentile (1998)¹¹:

Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. Esse fato, sendo um atributo geral do assistencialismo estatal, expressa-se com uma peculiaridade própria no campo educacional: a crise de produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprios de todo estado interventor.

Nessa perspectiva, os governos têm sido incapazes de assegurar tanto o aumento do acesso da grande massa à escola (mesmo que nas últimas décadas se haja registrado aumento quantitativo de oferta) quanto a qualidade das práticas pedagógicas que caracterizam as "escolas eficazes"¹², como também têm sido estruturalmente inaptos a combinarem essas duas dinâmicas. Mesmo assim, os "experts"¹³ defensores da qualidade total em moldes empresariais entendem que a solução para a questão da qualidade escolar depende de:

(...) profunda reforma administrativa reconhecendo que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que

orientam os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas (Gentile, 1998, p. 19).

Desta forma, com os mesmos recursos financeiros e os mesmos quantitativos de alunos, professores, escolas e salas de aula, empreender-se-ia verdadeira revolução educacional, bastando: gastar melhor, usar mais racionalmente os espaços escolares, capacitar melhor os docentes e conseguir, junto aos alunos, mais responsabilidade e comprometimento com seus estudos, sem se falar, é claro, no voluntariado escolar¹⁴.

Desloca-se, assim, a educação da esfera da política social para a de mercado, negando sua condição de direito social e "(...) transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (Gentile, 1998, p. 19). Reduzida à condição de mercadoria, a educação deixa de ser protegida pelo resguardo dos direitos sociais e passa a ser assegurada pelos direitos inerentes à propriedade privada. Sob este prisma, "(...) se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas" (idem, p. 20)¹⁵. Passa-se, assim, à valorização do cidadão apenas como cliente, como já se referiu logo nos primeiros parágrafos deste ensaio.

Preocupação com a qualidade escolar mínima desejável

Pelas colocações acima fica clara a inexistência de condições de desempenho do sistema, mesmo que em termos de controle minimamente satisfatório de qualidade. A

superação desta situação, no sentido de tornar viável o desafio de impor aos processos educativos a qualidade desejável, vem sendo a constante preocupação de muitos teóricos brasileiros, dentre os quais Demo (2000, p. 67-79). Na visão deste autor, a análise de alguns aspectos relativos ao processo educativo escolar é que orientará esta mudança. Só ensino, instrução, aprendizagem e treinamento não são aspectos essenciais a serem analisados se não acontecer o próprio processo educativo, significando ideal definido como princípio educativo e correspondentes dinâmicas operacionais para o desenvolvimento humano, com os objetivos fundamentais de qualificar pessoas e equalizar oportunidades. A auto-crítica, no sentido de se verificar se há esse processo educativo, de direito e de fato, é de importância capital.

Outro aspecto relevante, para o citado autor, diz respeito inclusive à precariedade das próprias condições de natureza quantitativa, como as que dizem respeito ao desempenho, acesso e controle quantitativo imediato no âmbito de todo o sistema. Para a superação desses tipos de precariedade, propõe que se desenvolvam "(...) formas mais modernas de gestão, de avaliação e de acompanhamento. Ao mesmo tempo, a complexidade do sistema recomenda a descentralização, o que tem levado, entre outras conclusões, a estimular a autonomia das escolas" (idem, p. 76)¹⁶.

No que concerne à qualidade inerente ao ensino, observam-se duas tendências comuns, que advêm da própria discussão sobre a temática: de um lado, professores especulando sobre qualidade, a ponto de confundir-la ora com linha ideológica, ora com treinamentos domesticadores e, por vezes, até com capacitações mecânicas, tão largamente ensejadas nos meios educativos, abdicando-se da capacidade de refletirem e de discernirem por eles

mesmos, assim como de se exercitarem em processo de construção de suas próprias conclusões; de outro, gestores reduzem a qualidade a apenas manifestações da quantidade, exaltando as altas taxas de matrícula, mas freqüentemente esquecendo-se dos também altos índices de evasão e repetência, da inoperância de servidores (sem que se atentem para o seu aprimoramento) e do desperdício ou inadequado uso de espaços físicos e recursos materiais, sem questionarem para-quê, para-quem, como e quando podem ser melhor aproveitados e mais eficientemente utilizados.

Em relação à segunda tendência mencionada acima, é perturbadora a percepção de sequer haver preocupações quanto aos mínimos de quantidades, antes mesmo de ser colocada a questão da qualidade. No Brasil, por exemplo e de acordo com o mesmo autor, o percentual de impostos e tributos exigidos para aplicação em educação escolar é de, pelo menos, 18% para a União e 25% para os estados e municípios. Entretanto, esta exigência "(...) já esconde, em si, o confronto diante da tendência histórica de não gastar o necessário, o que, desde logo, faz desse mínimo o máximo (...)" (ibid, p. 76), transformando-se num dos principais motivos das tão propaladas faltas nas escolas: falta de merenda, falta de equipamentos, falta de transporte e falta de remuneração digna do professor, que não pode ser vista isoladamente, além de outros aspectos atinentes à formação, carreira e organização política dos educadores e educandos. Outro ponto expressivamente flagrante, em termos de gerenciamento do sistema, diz respeito principalmente aos parcos 30% de concluintes do ensino fundamental em relação ao elevando número de alunos que ingressam na 1ª série (ibid, p. 78), e isso sem que se relevem os problemas de ordem qualitativa desses 30%.

Outros aspectos poderiam ainda ser

enfocados, mas os acima mencionados já são ilustrativos no sentido de que a qualidade em educação não pode ser vista e analisada sem que se confira a devida importância à relação quantidade-qualidade como faces biunivocamente intercomplementares e necessárias do processo ensino-aprendizagem. Além disso, para se falar em qualidade educativa é preciso imbricá-la à equidade social, pois "(...) qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio (...) e não existe qualidade com dualização social" (Gentile, 1995, p. 176).

Voltando à questão sobre a retórica da qualidade

Como já mencionado anteriormente, a realidade brasileira do final dos anos 80 e início dos anos 90 se impregnou de retórica da qualidade, evidenciando nossa profunda dependência tanto de esquemas e linguagens importados como também: "(...) de uma determinada visão da viabilidade do nosso país: a única chance do Brasil – ou a vez do Brasil, como insiste uma série de autores nacionais de livros sobre qualidade – se jogaria inteiramente na plena inserção (ou melhor dito: submissão) da nossa economia nas trilhas estreitas que nos faculta o mercado internacional" (Assmann, 1998, p. 191).

Partindo desta inserção, e apesar da fragilidade do nosso mercado interno, "(...) propalase que o vigor do mercado doméstico e a ampliação do acesso das majorias às ofertas desse mercado se dariam como algo **simultâneo** ao incremento da nossa competitividade internacional. (...) nossa modernização necessária é apresentada como vinculada ao projeto neoliberal de modernização" (idem, p. 191).

Por outra, nossa sociedade convive acriticamente "(...) com os ditames do mercado global, criando ilhas de qualidade e serviços

para fora, enquanto as promessas de melhoria de qualidade interna da vida se cumprem apenas para uma exígua minoria em nosso próprio país. Cabe, portanto, manter acesa a pergunta acerca da diferença entre a qualidade que se alardeia e a que efetivamente urge" (ibid., p. 191). Estamos, na verdade, rumando para a privatização de setores tradicionalmente ligados à iniciativa pública, como a educação, que, muito mais do que simples repasse de empresas estatais ao capital privado, é "(...) clima de excelência, isto é, afirmação da superioridade da competência e qualidade da chamada iniciativa privada (...) " (ibid., p. 192), pressupondo-se que esta, face ao ineficiente gerenciamento do Estado, contraponha-lhe "melhor qualidade" em termos de substitutos mercadológicos dos serviços públicos, sem se preocupar com o social e excluindo a cidadania dos economicamente dominados, vez que tal tipo de iniciativa "(...) só reconhece a cidadania de clientes-bons-pagadores" (ibid., p. 192).

Fica ameaçada, nesse contexto, a educação política do cidadão, voltada ao gozo de seus direitos elementares, como o da educação interfaciado ou combinado com outros afins. Em decorrência, a qualidade educativa torna-se privilégio de poucos, já que a escola exerce papel importante no sentido de preparar, no seu interior, o indivíduo para aceitar e incorporar as relações dominantes inclusive de trabalho, o que também contribui significativamente para cercear qualquer possibilidade de resistência ou resposta a esse processo de dominação fora dos seus muros. Em decorrência, o que de fato acontece é que, se a escola por um lado abre via aparente de ascensão individual ou grupal, por outro seleciona os mais capazes para o desempenho de funções também mais relevantes pela simples exigência de maior complexidade dos conteúdos curriculares, sem que a grande base da população,

justamente a mais carente, conte com reais motivação e condições de acesso aos mesmos. Por isso, a escola "(...) é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade"¹⁷, pois "(...) cerceia as condições da ação coletiva ao inserir os indivíduos numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e isolados, com interesses contrapostos e mutuamente hostis (...)" (idem, p. 193), sem oferecer brecha à tão necessária superação desses descaminhos sócio-educacionais.

Mas o desafio continua sem previsão de solução

Em vista do anteriormente exposto, bem como pelo tratamento formalmente igual de crianças e jovens -ignorando suas identidades coletivas ou os elementos coletivos de suas identidades-, "(...) a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal (...). As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar" (Enguita, 1989, p. 193). Assim, os que alcançam algum destaque atribuem-no ao seu próprio mérito e os discriminados, mentalizados a se guindarem à vala comum dos derrotados, acabam sendo influenciados também a se considerarem culpados por sua própria falha-de-sorta ou, na melhor das hipóteses, a ela se conformarem como sina-de-berço e meio sócio-econômico não privilegiado.

Reiterando o título geral deste estudo, à qualidade escolar resta, pois, uma questão tremendamente complexa e desafiante, dado que nossa filosofia, política e postura, em termos de educação escolar, sequer ainda conseguiram configurar a perspectiva tipoló-

gica dos cidadãos com os quais intentamos, a partir de agora, formar e consolidar a própria sociedade brasileira nas óticas atual e futura. Afinal, queremos que a perspectiva tipológica de nossos cidadãos e sociedade seja: a mercadológica de reprodução e consumo; a da competência para iniciativas e criatividade de auto-emancipação e autoconstrução societária, em permanente equilíbrio e interligação com o resto do mundo; outra, qual?

Isso não significa que não tenhamos nada documentado em relação à filosofia, política e mesmo teoria metodológica na área da educação escolar. Temos, sim, e até já o discutimos antes. Mas o pouco que se tem ainda se assemelha ao mosaico montado com peças, pedaços e sucatas catados aqui e ali, até porque a história de podermos pensar por nós mesmos é muito curta, em verdade praticamente incipiente. Esta faculdade nos foi negada, com ostensiva repressão, nos longos períodos colonial, imperial e das freqüentes ditaduras que se sucederam em nossa história republicana. Aliás, a existência pelo menos desse mosaico não quer dizer que as posturas procedimentais das escolas brasileiras sequer os tomem como referenciais propriamente ditos de ação. São discursos legais, normativos e justificativos de planos, programas e projetos, mas o que de fato predomina no mundo do trabalho tipicamente escolar, sobretudo no das escolas que atendem à massa populacional, é ainda a empiria procedimental calcada no bom-senso do cotidiano. Portanto, tudo ou quase tudo o que se refere à qualidade da educação escolar em nosso país está aí e agora a nos desafiar.

Notas:

¹ COGO, Eliana Aparecida. *O curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia face a mudanças no processo de formação dos profissionais da educação para a educação básica*. Campo Grande-MS, cap. 2. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

² Expressão usada por THERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente* uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998, p. 67, significando o meio ou ambiente no qual as questões ligadas à educação, saúde e outras prioridades são politicamente decididas.

³ BUENO, Francisco da S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986, p. 931.

⁴ Relativo a se dar novo significado à semântica que estuda e explica a origem e as variações da significação vocabular.

⁵ GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p. 33.

⁶ DAM, Lauro S. *É possível haver compatibilidade entre a teoria da qualidade total e a realidade escolar?* Campo Grande-MS, 1997, p. 21. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

⁷ ASSMANN, Hugo. "Pedagogia da qualidade" em debate. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 201-202.

⁸ DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 11 e 19.

⁹ É de se observar que a realização desta pesquisa ocorreu em meio a pressões e contrapressões de cunho tipicamente ideológico, o que exigiu tanto do pesquisador quanto do orientador extremo cuidado em relação às análises, às conclusões e até à redação termo-a-termo. De uma parte, vinha a pressão do sistema que criou forte clima neoliberal no sentido de trazer a Qualidade Total para a área educacional em todo o país, razão pela qual autores como ASSMANN e DEMO – citados atrás –, além de outros, preocuparam-se com o assunto. De outro, e curiosamente, a pressão procedia de alguns intelectuais ditos de esquerda, que nem mesmo queriam ouvir a expressão "Qualidade Total", pois a repudiavam em virtude de sua origem e aplicação

capitalista – o que é correto – e sequer aceitavam a idéia de que alguém que não fosse capitalista pudesse se interessar em estudar tanto a sua configuração teórica quanto a possibilidade ou não de sua aplicação no campo educacional-escolar, demonstrando total contra-senso científico. Houve até um caso, "ao vivo e a cores", em que um filósofo universitário (até bem conceituado por seus livros, mas não nomeado para efeito de preservação) tão-somente ao ser informado sobre o tema da pesquisa (*"É possível haver compatibilidade entre a teoria da qualidade total e a realidade escolar?"*) repreendeu veementemente o pesquisador nos seguintes termos: "(...) é inaceitável que você, um sindicalista engajado, se interesse por essa praga [no caso a Qualidade Total] do capitalismo, isso é imperdoável".

¹⁰ COOMONT, Antonio Vara. Condições sócio-estruturais da escola. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 39.

¹¹ GENTILE, Pablo. *A falsificação do consenso* - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 17 e 19.

¹² Termos usados por MELLO, G. N. de. *Escolas eficazes*: um tema revisitado. Trabalho elaborado para o Seminário "Gestão escolar, desafios e tendências" – Brasília: IPEA, 1993. Especifica as características de escolas que, analisadas, serviriam como base para se empreenderem mudanças nas outras que não hajam alcançado tal padrão de qualidade.

¹³ Segundo GENTILE (1998), a lógica do raciocínio neoliberal tem sido a de que os homens de negócios souberam se desenvolver com êxito no mercado porque foram capazes de superar a crise do ensino.

¹⁴ Expressão utilizada para caracterizar aqueles participantes da comunidade externa à escola, a qual, no atual contexto histórico, está sendo convocada a auxiliar em serviços diversos para que as escolas tenham condições de funcionamento, visto que até isto lhes foi relegado. Exemplo disso é a campanha televisiva "Os Amigos da Escola", que a Fundação Roberto Marinho vem empreendendo.

¹⁵ Esta questão é também amplamente tratada por FRIGOTTO, no livro *Educação e crise do capitalismo real* (1995) e pelo próprio GENTILE, na matéria "Crítica ao neoliberalismo em educação" (1995).

¹⁶ O livro de ÁMLA, intitulado *No município sempre a educação básica do Brasil* (Campo Grande-MS: UCDB, 1999), dedica-se inteiramente a esta questão enfocada no prisma da autogestão municipal da educação básica.

¹⁷ ENGUITA, M. F. A. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 192

Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

ÁMLA, Vicente Fideles de. *No município sempre a educação básica do Brasil*. Campo Grande-MS: UCDB, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986.

COGO, Eliana Aparecida. *O curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia face a mudanças no processo de formação dos profissionais da educação para a educação básica*. Campo Grande-MS, cap. 2. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

DAVI, Lauro S. *É possível haver compatibilidade entre a teoria da Qualidade Total e a realidade escolar?* Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

D'ANTOLA, Arlete. *A prática docente na universidade*. São Paulo : EPU, 1992.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 5. ed. São Paulo : Papirus, 2000.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Naura Syria C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILE, Pablo. Crítica ao neoliberalismo em educação. In: GENTILE, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Trabalho elaborado para o seminário "Gestão escolar, desafios e tendências". Brasília : IPEA, 1993.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

THERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente – uma incursão pelo imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.

A questão das fontes de investigação em História da Educação

Ester Buffa

Doutora em Ciência da Educação (Université de Paris V),
Professora Titular do Departamento de Educação da UFSCar.
e-mail: ester@power.ufscar.br

Resumo

Este texto, apresentado no 11º Congresso de Leitura (COLE) da UNICAMP, em julho de 1997, tem uma dupla finalidade. Na primeira parte apresento os traços distintivos das principais correntes epistemológicas e as respectivas influências que elas exercem em relação ao processo de produção do conhecimento histórico, particularmente no âmbito da história da educação. E, depois, faço uma breve exposição dos resultados das últimas pesquisas que Paolo Nosella e eu temos desenvolvido. Essas pesquisas têm como suporte teórico as categorias de análise propostas por André Petitat, notadamente aquelas referentes aos estudos sobre o surgimento dos colégios franceses no século XVI.

Palavras-chave

Historiografia, História da Educação, Pesquisa Educacional Brasileira.

Abstract

This text, presented to the 11th Congress on Reading (COLE) at UNICAMP, in July of 1997, has a double purpose. In the first part the distinctive lines of the main epistemological trends and the respective influences that they exercise in relation to the process of the production of historical knowledge, particularly in the area of the history of education are presented. Following this there is a brief presentation of the results of the most recent research that Paolo Nosella and the author have been developing. This research has as theoretical support the categories of analysis proposed by André Petitat, especially those regarding the studies on the appearance of French schools in the XVI century.

Key words

Historiography, History of Education, Brazilian educational research.

Na tentativa de desenvolver o tema dessa Mesa Redonda cujo título *A questão das fontes de investigação em História da Educação*, aliás, já direciona a exposição, procederei do seguinte modo. Inicialmente, tratarei, de forma sucinta, da questão das fontes para a pesquisa histórica relacionadas às concepções de história derivadas de dois sistemas filosóficos cujo debate marcou o final do século XIX e início do século XX: a positivista e a marxista. Em seguida, procurarei mostrar como essas concepções e, mais recentemente, a Escola dos Annales influenciaram a pesquisa histórica da educação brasileira nas últimas décadas. Finalmente, tratarei da pesquisa histórica de instituições escolares que Paolo Nosella e eu vimos realizando nos últimos anos.

1. A questão das fontes de investigação na área de História e de História da Educação está fundamentalmente ligada às teorias da História, vale dizer, teorias do conhecimento. Conforme a teoria adotada, o pesquisador privilegia fontes diferentes.

Houve um tempo em que se fez uma história e uma história da educação inspiradas no **positivismo**. Michel Löwy, tratando das concepções positivistas no domínio das ciências sociais, particularmente da doutrina da neutralidade axiológica do saber, afirma que, na sua configuração "ideal-típica", o positivismo fundamenta-se em três idéias principais. A primeira considera que a sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas. Assim, na vida social reina uma harmonia natural. Dessa idéia decorre uma outra, segundo a qual os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos utilizados para conhecer a natureza. A terceira idéia afirma que assim como as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de

juízo de valor, de ideologias políticas e sociais, as ciências sociais também devem sê-lo. A concepção positivista afirma, pois, a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas e com as visões de mundo. Fica, assim, garantida a objetividade do conhecimento científico (Löwy, 1987, p. 17-18).

Adam Shaff (1986), ao tratar do positivismo mais especificamente como ciência da História, afirma que, para esta teoria, o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, livre de todo fator subjetivo (emoções e também condicionamentos sociais) dos fatos do passado. Apresenta Leopold von Ranke como a personalidade mais representativa da tendência positivista que, no início do século passado, reagindo contra a filosofia especulativa, estabeleceu alguns pressupostos dessa orientação: um modelo mecanicista do conhecimento, segundo o qual não existe interdependência entre o historiador (sujeito que conhece) e o objeto do conhecimento (a história como *res gestae*)¹. Cabe ao historiador um papel passivo, contemplativo e receptivo. A história (como *rerum gestarum*) surgiria espontaneamente da coleta e ordenação de um número suficiente de fatos bem documentados (Shaff, 1986, p. 101-103).

Em síntese, um historiador positivista considera a sociedade, cuja história procura elaborar um todo harmonioso, possível de ser conhecido da mesma forma que a natureza, sem a interferência ativa do pesquisador (seus valores, suas visões de mundo, suas ideologias, seus condicionamentos sociais). Para um historiador positivista, as únicas fontes dignas de confiança são os documentos escritos. Fustel de Coulanges, por exemplo, historiador positivista, afirmava, no final do século passado, que "a única habilidade do historiador consiste

em tirar dos **documentos** tudo o que eles contém e em não lhes acrescentar nada do que eles não contém. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos" (In: Le Goff, 1994, p. 536).

Langlois e Seignobos publicaram, em 1897, na França, um manual que teve enorme influência na formação de historiadores de diversos países, durante meio século, intitulado *Introdução aos Estudos Históricos*. Fiéis à concepção positivista, esses historiadores consideravam os documentos, as fontes escritas como imprescindíveis ao historiador: "a história se faz com documentos. Porque nada substitui os documentos: onde não há documentos, não há história" (Cardoso, 1992, p. 52).

2. Uma história da educação positivista preocupa-se mais com certos temas, aqueles exatamente em que é possível encontrar documentos escritos (fontes) que falem por si mesmos, dispensando a interferência do historiador. São, por exemplo, histórias da legislação escolar ou do pensamento pedagógico de alguns pensadores considerados importantes.

Nossa geração de educadores acostumou-se a criticar veementemente o positivismo, principalmente, no que se refere à sua proposta de neutralidade do conhecimento e da harmonia natural reinante na vida social. Essa crítica me parece correta, mas ela nos levou também, equivocadamente, a desprezar as fontes documentais tão valorizadas pelos positivistas e também dados empíricos tais como estatísticas, nomes, datas, etc. Na verdade, hoje sabemos, que os documentos são imprescindíveis para escrever a história e combatemos tão somente historiadores tradicionais que consideram os documentos como única condição para a escrita da história.

Essa geração que, nos anos 70 e 80, passou pela Pós-Graduação em Educação,

adotou o materialismo histórico, em alguma de suas versões, como teoria do conhecimento e da história. Aprendeu a considerar a sociedade capitalista como naturalmente conflituosa (e não harmoniosa como queriam os positivistas). Aprendeu que, no processo de conhecimento sujeito e objeto, estabelecem relações dialéticas; que os homens fazem história nas condições dadas pela história; que os homens são livres e criativos, mas também enraizados. Embora muitas vezes ficasse na penumbra que os desígnios de Marx não eram tanto os de interpretar a realidade, mas os de revolução-a-la. O fato é que, nessa época, predominaram estudos menos preocupados em pesquisar a escola com seus métodos pedagógicos, sua legislação e muito mais voltados para a compreensão das relações mais amplas entre escola e sociedade capitalista. As fontes privilegiadas eram estudos dos textos clássicos do marxismo e de seus intérpretes, estrangeiros de início, e depois, também, brasileiros. Os dados empíricos eram desprezados, porque considerados positivistas. As pesquisas, transformadas em dissertações e teses, apresentavam visões genéricas e paradigmáticas, que evidenciavam a profunda desconfiança em relação ao poder da educação de transformar a sociedade, por oposição ao momento anterior, marcado por uma crença muito forte no papel da educação, como redentora da humanidade. Ao lado desses estudos, alguns brilhantes, havia também aqueles voltados para a análise da escola, do empírico, que partiam de outras teorias e usavam outros procedimentos metodológicos e que, por sua vez, não conseguiam escapar dos limites do particular e, portanto, não ofereciam explicações mais gerais para os problemas pedagógicos.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, o materialismo histórico seja devido a interpretações reducionistas e às vezes equivocadas, seja em decorrência do fracasso do

socialismo real, seja pelo poder de sedução das chamadas novas abordagens no estudo da educação e da escola, é por muitos abandonado. Se não totalmente desprezado, percebe-se, ao menos, um sentimento de **desencanto** pelas ideologias em geral e pela marxista em particular.

As novas abordagens, decorrentes da Escola dos Annales e da chamada nova história francesa, provocaram uma transformação nos objetos, na maneira de trabalhar do historiador e nas concepções de história. Essas novas abordagens são fascinantes: histórias da vida privada, agora também da brasileira, das gentes simples, de seu cotidiano, da vida doméstica, religiosa, sexual, todos objetos negligenciados no passado e que suplantaram tanto os enfadonhos antigos estudos sobre reis e imperadores e seus feitos político-guerreiros, como os complicados tratados sobre história econômica, por exemplo.

Essas novas abordagens seduziram também historiadores da educação brasileira que consideraram, assim, insuficientes as tradicionais fontes de pesquisa. O documento escrito, se existir, é, sem dúvida, uma fonte a considerar, mas há outras mais preciosas. É o próprio conceito de fonte que se alarga. Assim, em se tratando de história da educação, as memórias, as histórias de vida (escritas ou orais), livros e cadernos dos alunos, discursos em solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de ouro, relatórios, fotografias, etc. são fontes importantíssimas. Assim, alguns dos nossos historiadores da educação, seduzidos por essas novas abordagens, passaram a pesquisar o particular, o pontual, o efêmero por si próprios, renunciando à possibilidade de uma compreensão objetiva da realidade.

Fernando A. Novais, no Prefácio da *História da Vida Privada no Brasil*, aponta para os limites da nova história francesa: "a não

elaboração de um esquema conceitual igualmente novo e adequado à abordagem de novos temas, preferindo antes acentuar o seu caráter narrativo"; "as belíssimas reconstruções dos hábitos, dos gestos, dos saberes, dos amores, do cotidiano, da sensibilidade, enfim da *mentalité* ficam pairando no espaço, como se nada tivessem a ver com as outras esferas da existência, as formas de estruturação da sociedade e do Estado, os modos de organização da vida material, etc. – temas da 'velha' história" (Novais, 1997, p. 8).

A esses limites de origem é preciso acrescentar uma interpretação equivocada que se fez no Brasil da Escola dos Annales e da nova história francesa. Dois notáveis historiadores brasileiros, Luiz Felipe de Alencastro e Ciro Flamarion Cardoso, em entrevistas concedidas à imprensa, apontaram, com muita propriedade, para esse equívoco. Para Alencastro, "a discussão na França se dá num terreno bem balizado, com a retaguarda de uma historiografia bem estabelecida, um ensino de história muito eficaz no secundário e nas universidades e uma história positivista muito bem sedimentada, com datas, personagens, etc. Quando a Escola dos Annales passou a combater isso, já antes da Segunda Guerra, ninguém pensou, como se fez por aqui, que as datas não tinham a menor importância. É um mal entendido sem tamanho. Nenhum desses grandes historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Duby e outros é só especialista em mentalidades. São também especialistas em história econômica e história política. (...) Aqui, o historiador estabelece uma equivalência total dos fatores e sua análise se descompromissa inteiramente de arbitrar numa certa hierarquia de fatores. Ninguém sabe mais qual é, afinal, a linha dinâmica daquilo que estuda" (Alencastro, 1994, p. 7). Por sua vez, Ciro F. Cardoso, após fazer afirmações semelhantes, acrescenta que o

efeito dessas novas modas no Brasil foi simplesmente o abandono de temas econômicos e sociais, antes considerados importantes, sem que se tenha chegado a nenhuma conclusão lógica (Cardoso, mar./ago. 1995, p. 5).

Essas declarações são tão eloquentes que a dúvida instala-se: o que fazer? Desprezar as novas abordagens? Renunciar a elas em favor de uma compreensão racional e universal da realidade? Mas como chegar a isso? Novais, no Prefácio citado, fornece uma pista: "o que devêramos assimilar da nova e brilhante tendência seria antes de tudo a atitude de abertura para novos temas, e não (como temos feito no mais das vezes) os novos temas diretamente" (Novais, 1997, p. 8).

3. Há alguns anos, Paolo Nosella e eu vimos realizando pesquisas históricas sobre significativas instituições escolares de São Carlos. Nós também sentíamos um certo desencanto pelas visões gerais e explicações paradigmáticas da educação brasileira. Por sua vez, as belas descrições do singular, por não fornecerem explicações mais universais, acabavam enfasiando-nos. Não acreditando que o novo, por ser novo, é sempre necessariamente superior ao velho, temos procurado estudar o particular, considerando suas vinculações com o universal. Assim, temos procurado elaborar uma história não apenas descritiva, narrativa, mas interpretativa das instituições escolares pesquisadas. Sem a intenção de oferecer modelos, passo a relatar como temos procedido nessas tarefas.

Nas pesquisas que realizamos sobre a Escola Normal, a Escola Profissional e a Escola de Engenharia de São Carlos (USP), as duas primeiras concluídas e a terceira em andamento, chegamos a estabelecer um modo de trabalhar que tem dado alguns frutos. Os três pontos metodológicos principais do nosso

trabalho são a proposição de princípios teórico-metodológicos, de categorias de análise e de procedimentos técnicos ligados à utilização das fontes de pesquisa.

No que se refere ao primeiro ponto, são três as preocupações teórico-metodológicas que têm norteado nossas pesquisas. A primeira diz respeito às relações entre trabalho e educação. Acreditamos que o trabalho sempre influenciou nos processos educativos dos homens e na configuração das instituições escolares. Entendemos que a relação escola-trabalho não se reduz, porém, nem à mera preparação profissional nem à imediata qualificação de mão-de-obra, pois existe uma complexa integração entre o mundo do trabalho e a escola, sem que cada um perca suas especificidades e autonomia. Uma segunda preocupação metodológica refere-se ao debate existente entre visões gerais e descrições do singular: as primeiras demasiadamente genéricas e paradigmáticas e as segundas, meramente curiosas. Nossos estudos seguem a opção metodológica que considera o particular como expressão do desenvolvimento geral. Uma história das instituições escolares não apenas factual nem apenas descritiva, mas também interpretativa, é a terceira característica metodológica de nossos estudos. De fato, encontram-se nas histórias que escrevemos dessas escolas, nomes, datas, fatos interpretados à luz de uma concepção filosófica. Isso se deve à confluência de duas sensibilidade ou especializações teóricas dos autores, uma de cunho filosófico e outra de cunho histórico. Essa confluência é possível quando se acredita que a filosofia é filha da história.

Norteados por esses três princípios teórico-metodológicos, estabelecemos as categorias de análise e esse é o segundo ponto a ser tratado. Para tanto, inspiramo-nos nas categorias propostas por André Petitat, no seu

estudo sobre o surgimento dos colégios franceses no século XVI (Petitat, 1994). Assim, procuramos investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização do uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Essas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade.

O terceiro e último ponto refere-se aos procedimentos técnicos da investigação, ao levantamento e utilização das fontes. No acervo documental de cada escola temos encontrado documentos como atas, relatórios, livros de matrícula, livro de ouro, programas das disciplinas, fotografias que nos fornecem informações sobre diferentes aspectos da instituição: os conteúdos estudados, os alunos, os professores, etc. Utilizamos também, como fontes a legislação, jornais da época, literatura pertinente e entrevistas com atuais ou ex-professores, diretores e alunos da escola. Todos os que têm alguma experiência com a pesquisa em arquivos conhecem as precárias condições em que eles se encontram. Caixas com documentos importantes misturam-se a restos de cortinas, carteiras quebradas e muitos ácaros. Essa é mais uma razão para pesquisar a história de instituições escolares e tentar preservar o que ainda resta da nossa memória educacional.

Uma vez explicada nossa forma de trabalhar, gostaria, agora, de abordar algumas conclusões a que chegamos com essas pesquisas e que evidenciam, espero, as relações do particular com o geral, bem como

as relações da escola com o trabalho.

Nosso estudo sobre a Escola Normal, publicado com o título de *Schola Mater: Antiga Escola Normal de São Carlos (EDUFSCar, 1996)*, permitiu-nos concluir que a razão última do prestígio dessa escola não era propriamente a formação do professor e seu engajamento no magistério, mas o rigor nos estudos de cultura geral necessária para a formação e distinção do dirigente da sociedade tradicional. As alunas da antiga Escola Normal, filhas de fazendeiros, de ricos comerciantes, de profissionais liberais, adquiriam, na Escola, distinção e nobreza, com o estudo do humanismo clássico, do latim, da literatura, da língua francesa, das belas artes. O currículo, os programas, os conteúdos, o prédio, a seleção, os exames, a disciplina revelam que a antiga Escola Normal tinha um único grande objetivo: distinguir, pela cultura, um determinado grupo social. A distinção social desse grupo pela cultura visava, principalmente, demarcar e legitimar uma fronteira intransponível entre si e os trabalhadores manuais. Trata-se de um grupo social já detentor de riqueza e poder e a cultura humanista, que agora passa a fazer parte do patrimônio familiar, consagra seu afastamento do trabalho mecânico e manual, palavras que conotam (des)valores contrapostos à cultura clássica, desinteressada, ornamento da elites. O humanismo tradicional entende a sociedade como naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos, entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Aos primeiros as artes liberais, e aos segundos, as desprezadas artes mecânicas.

O advento do industrialismo moderno, introduzindo a atividade produtiva como base da nova ciência, política, cultura e escola, pôs em cheque a concepção do humanismo tradicional. O trabalho braçal deixaria de ser vil, não por razões moralistas ou assistencialistas,

mas porque passaria a ser estudado e transformado pela ciência. Esse novo humanismo tecnológico ou do trabalho romperia com o humanismo tradicional do não trabalho. Com essas idéias, fomos estudar a Escola Profissional de São Carlos, inaugurada em 1932, portanto, já no período marcado pela produção industrial. Essa escola, pensávamos, romperia com o assistencialismo que caracterizara as escolas de aprendizdes artífices do início do século, destinadas aos "desvalidos da fortuna" e ingressara na era tecnológica, ou seja, da técnica cientificamente fundamentada e, por isso, não haveria mais razão para que as artes mecânicas continuassem difamadas e desprezadas. A pesquisa sobre a Escola Profissional permitiu verificar que não é bem assim: mesmo tendo se libertado das marcas assistencialistas, a Escola Profissional carrega, ainda, o estigma de ser destinada aos mais pobres, aos trabalhadores, aos dirigidos e, por isso mesmo, a ela chegam apenas rudimentos de ciência e de técnica. As escolas humanistas e as escolas técnicas que marcam a dualidade do sistema escolar expressam a profunda dicotomia da sociedade brasileira, na qual a esfera culta que se relaciona às artes liberais é separada da esfera prática que se relaciona às artes mecânicas, assim como o trabalho intelectual é separado do trabalho manual. A origem social dos alunos – filhos de trabalhadores – e seu destino provável – o de trabalhadores – são os aspectos mais evidentes desse dualismo. No entanto, ele está presente também no prédio (modesto), nos saberes escolares (rudimentos de ciência) e no cotidiano da Escola Profissional, uma escola diferente, num certo sentido inferior às escolas secundárias.

Com relação à pesquisa sobre a Escola de Engenharia de São Carlos/USP, em andamento, é possível desde já afirmar que essa escola, situada na esfera tecnológica e de nível

superior, forma o engenheiro que, de terno e gravata, planeja e não o trabalhador que, de macacão, executa. Por isso mesmo, tal escola situa-se na esfera das artes liberais e, assim, estaria mais ligada à Escola Normal do que à Escola Profissional, ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista.

Para a compreensão das relações entre o particular e o geral, temos utilizado também o conceito de campo de P. Bourdieu. No caso do estudo da Escola de Engenharia de São Carlos/USP, instalada no início dos anos 1950, é fundamental verificar o campo das escolas de formação dos engenheiros do Estado de São Paulo, naquele momento, a Escola Politécnica da USP e o Mackenzie, ambas na capital. Quem eram os estudantes dessas escolas? Depois de formados, onde foram trabalhar?

4. Nessas pesquisas, nosso desafio metodológico tem sido o de articular adequadamente alguns princípios teóricos gerais aos dados empíricos encontrados nos arquivos de velhas escolas. Tão simples, costumamos dizer, quanto amarrar um sino num tigre! Temos conseguido superar esse desafio? Temos conseguido captar nas particularidades de uma escola, características gerais da sociedade e da educação brasileiras? Temos conseguido captar, o clima cultural, o espírito da época a partir do estudo de uma escola em especial? É relativamente fácil dizer que o universal palpita no particular. É relativamente fácil encontrar brilhantes estudos teóricos que nos apresentam autores e temas que são a última moda na Europa e nos EUA. É relativamente fácil encontrar estudos particulares que patinam no empírico.

O desencanto pelas visões paradigmáticas bem como o fastio pelo pontual meramente curioso têm nos levado a enfrentar o desafio. Estamos cientes, porém, da enorme

dificuldade de realizar esse empreendimento. Em todo caso, essas experiências de pesquisa têm nos proporcionado grande satisfação, o que não é pouco nesses tempos tão sombrios para a universidade pública brasileira e para os pesquisadores.

Nota:

¹ O termo *res gestae* refere-se às coisas feitas, ao processo histórico objetivo, enquanto história *rerum gestarum* refere-se ao processo subjetivo, à narração das coisas feitas. O termo história em português comporta os dois aspectos, o objetivo e o subjetivo.

Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, L. F. Entrevista concedida a *Folha de S. Paulo*, 04.12.94, p. 7, Caderno 6.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Trabalho e educação: a Escola Profissional de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP/CEETEPS, 1998.
- CARDOSO, C. F. S. Entrevista concedida a *Registro*, ano 2, n. 3, p. 5, mar./ago. 1995.
- _____. *Uma introdução à história*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CARR, E. H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1974.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 1996.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Universidade de São Paulo: Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos, 1948-1971*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 2000.
- NOVAIS, F. A. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. Prefácio. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PETTITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SHAFF, A. *História e verdade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

A educação pública no Brasil: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro

Fernando Casadei Salles

Doutor em História da Educação (PUC/SP). Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: fcsalles@ucdb.br / fcasadei@uol.com.br

Resumo

Este artigo chama a atenção para duas questões básicas da história da educação brasileira: a primeira, que a consciência político-pedagógica do Brasil tem uma história, e a segunda, que essa consciência, além das influências exercidas pelas determinações sociológicas, políticas e diferentes teorias pedagógicas, foi constituída também pela influência direta da atuação de alguns educadores, tais como Fernando de Azevedo, Anísio Spíndola Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, que se destacaram no esforço de oferecer à nação respostas ao seu complexo problema educacional.

Palavras-chave

História da educação, pensamento pedagógico, liberais e radicais.

Abstract

This article calls attention to two basic questions in the history of Brazilian education: firstly, that Brazil's political-pedagogical awareness has a history, and secondly, that this awareness, apart from the influences exercised upon it by sociological and political determinations and different pedagogical theories, was also formed under the direct influence of the work of several educators, such as Fernando de Azevedo, Anísio Spíndola Teixeira, Florestan Fernandes and Darcy Ribeiro, who stand out in their attempts to offer to the nation answers to its complex educational problems.

Key words

History of education, pedagogical thought, liberals and radicals.

1. Introdução

Esses educadores não vieram da educação para a transformação da realidade, eles fizeram o caminho inverso: vieram da transformação da realidade para a educação e para a concepção dos meios que o educador deve utilizar, de saber e de ação, para atingir os fins da educação. Eles foram, sobretudo, grandes reformadores sociais, que se dedicaram à educação porque concebiam que a educação era o elemento central do mundo.

Florestan Fernandes¹

Este artigo representa uma tentativa de relembrar duas questões básicas relativas à educação brasileira: a primeira, que a consciência político-pedagógico-democrática do Brasil tem uma história, e a segunda, que essa história, além das influências exercidas pelas determinações sociológicas, políticas, e por diferentes teorias pedagógicas, foi constituída também pela influência das atuações teórico-práticas de alguns educadores brasileiros que se destacaram na empreitada da elaboração de um pensamento pedagógico preocupado com a solução dos problemas educacionais enfrentados pelo país.

Examinamos, neste artigo, alguns aspectos da atuação dos educadores Fernando de Azevedo, Anísio Spindola Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, levando em conta dados de suas biografias pessoais e acadêmicas, bem como algumas matrizes de pensamento e propostas feitas por eles para enfrentar o desafio social da educação no país.

Sem a pretensão de atribuir a eles a exclusividade da empreitada, e tampouco privilegiar qualquer matriz ideológica dentre as diversas comprometidas com a construção do pensamento pedagógico do país, quisemos mostrar também que, na história da educação brasileira, dentro de determinados limites, diferentes opções de visão de sociedade

convergiram em muitos pontos, para a realização de um projeto educacional brasileiro único. É o caso dos educadores em questão que, apesar de serem portadores de concepções distintas, localizadas entre as matrizes liberal e socialista, tiveram atuações política e pedagógica bastante convergentes entre si.

Ao fixarmos estes objetivos, esperamos, também, que ele sirva como uma lembrança àquelas posições, que na perspectiva de fortalecer uma maior internacionalização da educação brasileira, não hesitam em desistoricizá-la, fazendo com que a prática, as idéias e os educadores, como os lembrados neste trabalho, sejam esquecidos e, conseqüentemente, não ocupem qualquer espaço importante na memória da história da educação brasileira.

2. Fernando de Azevedo²

Independentemente da perspectiva pela qual se observe a obra de Fernando de Azevedo, na história da educação brasileira, é impossível não a reconhecer como uma das mais importantes na bibliografia educacional do país e seu autor como um dos mais ativos e conseqüentes educadores nacionais.

Além dos vários cargos de direção ocupados na área da educação pública, Fernando de Azevedo legou-nos uma vasta obra escrita: são vinte e cinco livros, entre os quais **Princípios de sociologia** (1935), **Sociologia educacional** (1940), traduzido para o espanhol, e o clássico **A cultura brasileira**, uma obra escrita como introdução ao Censo de 1940, editada em português, 1ª edição, em 1943, e em inglês, em 1950, Nova York.

Ao lado dessas virtudes, a educação deve também a Fernando de Azevedo o mérito de ter sido o pioneiro da sociologia da educação no Brasil. Segundo Antonio Candido, quando Fernando de Azevedo começou esse

trabalho, “a sociologia da educação pouco existia como teoria e quase nada como pesquisa”³.

Quanto à sua visão de educação, ela era formada basicamente pelas influências recebidas de Émile Durkheim e John Dewey, apesar de se notarem também outras, como as de Max Weber, Karl Mannheim e Karl Marx.

De Durkheim aproveitou a idéia da educação como transmissora de cultura e tradição, enquanto de Dewey apreendeu a idéia da educação como processo contínuo de construção e reconstrução da experiência social. Essas influências marcariam duplamente sua concepção de educação: por um lado, com um viés conservador, preocupado com a conservação da cultura e, por outro, com um viés inovador, preocupado com a aplicação prática da cultura. Daí, talvez, a crítica de alguns a sua atuação na educação, a de que ela se inseria como parte de uma estratégia mais ampla das elites conservadoras do país, empenhadas na realização de um projeto de modernização conservadora da sociedade brasileira⁴.

Apesar da longa atuação do educador na área, Fernando de Azevedo nunca transigiu sobre a sua concepção de educação. Ele a manterá sempre a mesma. Uma concepção dividida por lealdades que vão de finalidades conservadoras a renovadoras. O que já não aconteceu em relação a sua visão sobre o papel político-social da educação na sociedade, quando adota, pelo menos, três visões distintas ao longo da sua vida.

A primeira corresponde ao período inicial da sua militância como educador, quando se esboçam no país as reformas da escola nova. O próprio Fernando de Azevedo seria chamado a fazer uma delas, no Distrito Federal, em 1927. O espírito predominante da época, da qual nem ele esteve imune, era o de que as reformas operariam um intenso movimento

de renovação social, econômica e política no Brasil. Nada se fazia sem que se partisse da educação; praticamente ela centralizava toda discussão sobre a política social. Jamil Cury (1988) entende que essa visão decorria imediatamente da forma compacta como os pioneiros concentravam “suas atenções no fenômeno educativo”⁵.

Tal visão, no entanto, predominaria apenas até o início dos anos 30, quando Fernando de Azevedo iniciou um processo que se completa na década de 50, admitindo definitivamente a limitação do papel da escola na sociedade. Muitos fatores podem ter interferido nesse processo. Dois deles, no entanto, destacam-se pelas prováveis influências para que ele revisse seu conceito sobre o papel da educação na sociedade: os resultados práticos das reformas empreendidas em muitos estados, na década, que teriam ficado, a seu juízo, abaixo dos resultados esperados e o isolamento político a que esteve submetido durante a vigência de todo Estado Novo. Alguns anos depois, no início da década de 50, Fernando de Azevedo admitirá que a preocupação central da educação, ao contrário do que imaginava anteriormente, era muito mais a de fixar os valores conservadores da sociedade do que ressaltar os aspectos dinâmicos da cultura.

Cumprir reiterar, entretanto, que, do início ao fim de sua longa carreira como educador, Fernando de Azevedo nunca desacredita na importância da educação. Muda apenas a sua maneira de ver essa importância. Passa de uma visão “romântica” da educação quando não vê limites para a sua ação, para uma concepção socialmente mais limitada, restrita a sua própria área e, portanto, mais realista.

Com o risco de empobrecermos o seu pensamento, podemos vinculá-lo ao ideário histórico da burguesia que começa a surgir no país, como consequência da expansão do

desenvolvimento capitalista e da aceleração do processo de urbanização da sociedade. Reconhecemos, no entanto, a dificuldade desse enquadramento, na medida em que Fernando de Azevedo também defende posições que são opostas a essas, como a de um Estado forte e intervencionista.

De qualquer forma, como liberal típico ou heterodoxo, suas idéias estiveram sempre voltadas para a realização de dois objetivos básicos: o primeiro, o de compatibilizar a educação ao processo de desenvolvimento econômico do país, materializado na construção de um capitalismo de características industriais e urbanas, e o segundo, o de lutar pela expansão da escola pública através da intensificação da intervenção do Estado na área da educação.

Enfim, Fernando de Azevedo inscreve sua participação na história da educação brasileira como um dos mais combatentes defensores da escola pública, gratuita e universal, que a sua consciência político-liberal julgava mais apropriada aos fins da nova sociedade urbana, industrial, democrática que começava a despontar no país.

Para defini-lo melhor, no entanto, nada mais adequado que as suas próprias palavras, proferidas no seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras:

(...) um escritor de idéias radicais, de espírito inquieto e insatisfeito consigo mesmo e com quase tudo o que vê à volta de si, dominado pelo demônio da reforma que é um dos seus companheiros mais constantes na hora de solidão⁶.

3. Anísio Teixeira⁷

Apesar de Anísio Teixeira se destacar na história da educação brasileira por sua refinada erudição, tendo sido importante filósofo da educação, sociólogo competente e grande

teórico, sua obra como homem de ação administrativa e reformista não pode ser subestimada; sua importância é também inquestionável desse ponto de vista.

Dono de extensa obra escrita na bibliografia da educação brasileira, Anísio Teixeira publica, entre livros, artigos em revistas e jornais, discursos, apresentações de livros e conferências, quase trezentos diferentes títulos. Muitos deles, inclusive, em idioma estrangeiro, fato que lhe acarreta prestígio internacional, como provam os inúmeros convites e homenagens recebidas, entre elas, uma condecoração, em 1950, a de oficial da Legião de Honra da França. Não obstante à quantidade de publicações, os livros foram poucos e surgiram quase sempre nos intervalos de exercício de seus cargos públicos: **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação** (1932); **Em marcha para a democracia** (1934); **Educação para a democracia: introdução à administração escolar** (1936); **Educação e a crise brasileira** (1956); **Educação não é privilégio** (1957); **Pequena introdução à filosofia da educação** (1967); **Educação é um direito** (1967); **Educação no Brasil** (1969); e **Educação e mundo moderno** (1969).

No campo das atividades práticas, foi diretor geral da instrução pública do estado da Bahia, por duas vezes, e do Distrito Federal; 1º Secretário Geral da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Doutor Honoris Causa pela Universidade da Bahia; membro do Conselho Federal da Educação; reitor da Universidade de Brasília; participou da 1ª reunião de planejamento, como o único latino-americano convidado a fazer parte da equipe dos chamados doze cérebros mundiais, visando à elaboração e publicação de uma Enciclopédia Mundial; consultor da UNESCO,

representante do Brasil em diversos encontros internacionais de educação; professor visitante das universidades americanas de Columbia, Nova York e Califórnia, em Los Angeles; consultor da Fundação Getúlio Vargas e professor emérito da UFRJ.

Certamente sua atividade teria sido mais rica se durante os dois períodos ditatoriais (1937/45 e 1964/71) não tivesse sido aliado da vida pública do país da forma como foi, radical. Na primeira, obrigado se recolheu à vida privada, de onde apenas retornou, após o final da ditadura, em 1946, para assumir, pela segunda vez na sua vida de educador, o cargo de Secretário da Educação e da Saúde do estado da Bahia, depois de recusar o convite da Unesco para assumir o cargo de Conselheiro de Ensino Superior. Na segunda, demitido das funções que ocupava no Estado, reitor da Universidade de Brasília, e membro do Conselho Nacional da Educação, perseguido e cassado nos seus direitos políticos, foi obrigado a se exilar do país.

Seja como for, Anísio Teixeira lega-nos uma obra rica e diversificada.

Sua indisposição com as ditaduras de 1937 e 1964 decorre de suas posições intransigentes de defesa da democracia e de uma educação democrática. Para Anísio, uma sociedade pretensamente moderna, técnica, industrial e urbana não pode pensar o problema da democracia isoladamente do da educação; eles se constituem em termos mutuamente recorrentes. Não se pode dar sentido prático para a democracia e a educação sem caracterizá-las pela maior participação possível dos indivíduos. Apesar da paixão com que sempre defende seus princípios democráticos, essa defesa nunca deixa de se basear em uma compreensão profunda e crítica da história da sociedade brasileira.

Anísio Teixeira fez parte da mesma

geração de Almeida Junior, Carneiro Leão, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Leme, e tantos outros que, em comum, pensavam forjar a unidade da Nação pela educação.

Adepto radical da razão, via como condição para a socialização do homem, na nova sociedade urbana e industrial que surgia no país, a partir do início do século XX, o domínio de um posicionamento consciente, racional e sobretudo impessoal. Tratava-se, segundo ele, de uma nova época fundada em valores distintos dos até então vigentes. Na sua compreensão da realidade, a nova sociedade que surgia era, por excelência, científica e tecnológica; não cabendo mais os tradicionais traços de origem social, riqueza, parentesco, típicos da sociedade patrimonialista e aristocrática. Como liberal e iluminista, Anísio defendia a razão e o mérito pessoal como substitutos desses traços que considerava como meros resquícios de uma sociedade em vias de desaparecimento. Compreendia que a sociedade moderna que se institucionalizava, naquele momento, com base no conhecimento científico e tecnológico, exigia uma profunda mudança nas instituições escolares, bem como na própria visão de educação.

Será na sociedade americana, que despontava como a mais avançada do mundo, que Anísio Teixeira se inspirará para construir seu ideal de escola. John Dewey, filósofo pragmatista, teórico da nova educação da sociedade industrial americana, tornar-se-á sua grande referência intelectual. Depois de um longo período de estudos nos Estados Unidos, quando teve a oportunidade de ser discípulo de John Dewey, Anísio volta ao Brasil para se tornar o grande divulgador nacional da filosofia pragmatista. Partindo da realidade com que se defronta na sua prática de educador, localiza problemas reais enfrentados pela educação brasileira, para, cuidadosamente, aderindo ao

experimentalismo e ao funcionalismo de Dewey, não apenas transplantar uma posição filosófica, mas encontrar respostas educacionais para esses problemas. Daí o caráter nacional e internacional concomitante presente em sua teoria. De um lado, a sua leitura nacional do pragmatismo norte-americano, e de outro, a transplantação de uma posição filosófica de natureza universalizante.

Pode-se afirmar que as três grandes problematizações que norteiam sua filosofia da educação comprovam a evidência desta afirmação.

A primeira, presente na maioria dos seus estudos, diz respeito às conseqüências culturais provocadas pela aplicação generalizada da ciência e da tecnologia à civilização humana. Anísio entendia essas transformações como ligadas ao processo de institucionalização do progresso científico e técnico nas sociedades. Entendia que a intensificação desse processo levaria as sociedades a estimular cada vez mais seus respectivos processos de racionalização, tanto nas suas instituições, como, sobretudo, na sua própria maneira de pensar o mundo. "Da mentalidade estável, se passaria à dinâmica; tudo mudaria, tudo se transformaria. No início, seria apenas a ordem material que parece se constituir no grande objeto desse processo, mas aos poucos a ordem social e a moral, que parecem acima de qualquer questionamento, absolutas, começam a ser atingidas"⁸. Com isso o homem perderia, "o seu tradicional sentimento de fatalidade para tornar-se um verdadeiro agente de mudanças, em uma sociedade por excelência dinâmica e sobretudo tecnológica e científica"⁹. Nesse sentido, desatrelar a educação do tradicional, significa, antes de tudo, para Anísio, adaptar-se às novas exigências de um mundo em permanente movimento de mudança.

A segunda problematização diz respeito

à tendência do predomínio do industrialismo nas novas sociedades científico-tecnológicas. Anísio considera que os efeitos do industrialismo são bem conhecidos: maior integração social, ou seja, mais interdependência dos homens e dos povos. Para ele, a interdependência crescente e a integração social do indivíduo são aspectos recorrentes, que precisam ser devidamente levados em conta pelo processo educacional.

Finalmente, a terceira problematização da filosofia educacional de Anísio Teixeira diz respeito às relações dos homens entre si: a democracia. Das três tendências apontadas, a democracia é a menos diretamente decorrente da aplicação do pensamento experimental. Não são nos pressupostos constituidores da ciência que o seu conceito de democracia se forma, mas sim em idéias inspiradas na viabilidade de uma sociedade fraternal e justa. Na sua visão, trata-se de acentuar na sociedade o princípio da igualdade política individual como princípio fundamental do seu conceito de democracia; desse ponto de vista, representa, sobretudo, vida moral.

Para que a democracia se realize, no entanto, Anísio tem clareza da necessidade do desenvolvimento de uma prática social, visando à criação de um espaço público em que se ofereçam iguais oportunidades aos homens desenvolverem suas capacidades individuais. Daí a sua forte convicção a favor da escola pública como um espaço, antes de tudo, de educação da democracia.

Segundo o autor, só a escola pública poderia dar "um sentido democrático para a educação, ter um programa comum de formação, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia"¹⁰.

4. Florestan Fernandes¹¹

Há um reconhecimento, praticamente unânime, em relação à obra de Florestan Fernandes, no sentido de ela não só ter inaugurado um novo estilo de pensamento nas ciências sociais, especialmente na sociologia brasileira, como a de ter contribuído decisivamente para a difusão do pensamento sociológico na educação, iniciado por Fernando de Azevedo, com quem trabalhou como professor assistente na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Para Florestan Fernandes, a aplicação das ciências sociais na educação, mais do que uma simples questão acadêmico-metodológica, era uma exigência demandada pela complexidade crescente que vinha caracterizando o fenômeno sócio-educacional e escolar no país. Nesse sentido, defendia que não se poderia enfrentar os novos desafios colocados à educação sem a posse de um conhecimento teórico social abrangente, como o pensamento sociológico.

Se ignoramos a importância desse pensamento, corremos o risco de pensar que seria dispensável associar os educadores e os cientistas sociais em projetos de reconstrução educacional, supondo-se que o tipo de conhecimento fornecido por estes últimos poderia ser elaborado por qualquer leigo, inclusive pelo próprio educador, mais ou menos enfronhado no campo das ciências sociais¹².

Sobressai do seu estilo de pensamento a preocupação permanentemente crítica, de levar suas análises às últimas conseqüências. Para isso se beneficia de todo um acervo cultural que vai do pensamento crítico clássico ao moderno, passando pelo marxismo, sua referência teórica mais acentuada. Analisando o desenvolvimento dos estudos sociológicos realizados por Florestan Fernandes na educa-

ção, pode-se discriminar quatro níveis de ação. No primeiro, destaca-se sua contribuição para trazer, para o pensamento educacional, a dimensão histórico-social, característica do seu pensamento sociológico. Trabalho esse, por sua vez, que Fernando de Azevedo, isoladamente, já havia começado a realizar com a edição, em 1943, do seu livro "A cultura brasileira". Florestan Fernandes, ao invés da matriz liberal-democrática, utiliza-se da matriz marxista-socialista. Sua contribuição trará para o pensamento educacional brasileiro o estudo de como se desenvolvem as atividades organizadas e conscientes dos agentes sociais que intervêm nos processos educacionais, e como esses agentes se estruturam na sociedade para fazer valer seus interesses. No segundo, a contribuição de Florestan Fernandes foi a de focalizar, através da sua visão crítica dirigida à luta contra o conservadorismo educacional, principalmente no livro "*Universidade brasileira: reforma ou revolução?*", quando analisado certos dilemas do ensino superior: como superar o padrão brasileiro desse nível de ensino; como melhorar e alargar os rumos da reforma universitária; como desenvolver o trabalho de pesquisa segundo os modos mais avançados da ciência; e por fim, como erigir, no Brasil, a universidade plurifuncional. No terceiro nível, a contribuição de Florestan Fernandes consiste em dar ao seu papel de intelectual universitário um papel mais público. É nesse nível que se localiza seu engajamento, junto a outros intelectuais, assinando o famoso Manifesto de 1959, depois lutando em torno da aprovação da LDB, em 1961, mais à frente, opondo-se na universidade à política educacional tecnicista e antipopular da ditadura militar e, mais recentemente, contribuindo com a formação de um partido político de tendência socialista. Elegeu-se deputado federal constituinte em 1996, reelegendo-se para o

mesmo cargo em 1990, até participar como educador da frente progressista de educadores pela aprovação de uma nova LDB, aprovada em 1996. Por fim, o quarto nível de atuação que marca a prática como educador de Florestan Fernandes, diz respeito à sua preocupação com a formação do horizonte intelectual dos educadores brasileiros. Sua inquietação com esse tema decorria da constatação do despreparo dos professores para enfrentarem consciente e criticamente o desafio representado pela nova sociedade que se formava no Brasil e no mundo. Dizia Florestan Fernandes:

(...) se quisermos formar mestres-escolas e educadores militantes conscientes de suas funções e suficientemente autônomos para levá-las a cabo, torna-se imperioso alargar as fronteiras da filosofia democrática da educação que importamos da Europa e dos Estados Unidos. Não há dúvida de que ela se constitui num sintoma de avanço e de progresso em nosso meio; mas precisamos forjar uma mentalidade mais crítica no mestre-escola e no educador, inculcando nela: a convicção de que o aperfeiçoamento da democracia representa um processo que ainda não alcançou desfecho histórico e é suscetível de desenvolvimentos contínuos na civilização baseada na ciência e na tecnologia científica¹³.

Por fim, quanto às raízes teóricas mais importantes que formaram o discurso sociológico de Florestan Fernandes, elas evoluíram de posições funcionalistas, assumidas principalmente no início da sua carreira, até posições marxistas assumidas do meio até o final da sua vida como educador.

Em 1964, por decisão do movimento militar, foi preso no presídio Tiradentes, em São Paulo. Libertado, em 1965, voltou a ter sua prisão preventiva decretada. Em abril de 1969 foi aposentado compulsoriamente pela ditadura militar, revelando-se um dos intelectuais

mais combatentes e críticos do regime. Foi professor visitante nos Estados Unidos (1965/66) e no Canadá (1969/72). No seu retorno ao país, a convite de várias universidades voltou a lecionar; como militante político foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores e se elegeu Deputado Federal Constituinte, em 1986, sendo reeleito para mais um mandato, em 1990; teve atuação marcante na defesa da Escola Pública e no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

5. Darcy Ribeiro¹⁴

Além de importante educador, foi também antropólogo e escritor de reconhecidos méritos. Formou-se pela Universidade de São Paulo, em 1946. Inicialmente se dedicou à antropologia, tornando-se um dos mais importantes antropólogos brasileiros. Muitas das suas obras nessa área são referências indispensáveis, até hoje, para o estudo da cultura indígena no Brasil.

Como educador, notabilizou-se pela participação ativa na luta a favor da educação pública. Sua trajetória difere um pouco das demais, na medida em que, boa parte das suas contribuições têm natureza mais prática que teórica. Dessa perspectiva, sua grande contribuição, talvez, tenha sido incorporar ao campo político-administrativo-institucional a esfera da política educacional.

Desde antes de 1964, até depois do exílio a que foi submetido, Darcy Ribeiro procura, na adesão político-partidária, as condições políticas favoráveis à concretização do projeto central que norteia a sua trajetória na educação brasileira, projeto esse que consiste na educação de amplas camadas da população brasileira, até então marginalizadas.

Sua atuação na educação começa no início da década de 50, quando, a convite de Anísio Teixeira, assume a Divisão de Estudos

Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Posteriormente, ainda a convite de Anísio Teixeira, assume, em 1959, o cargo de vice-diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Nesse período destaca-se também pela luta em defesa da escola pública e pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, na versão do projeto inicial, em 1961; Darcy Ribeiro é confirmado pelo Presidente Jânio Quadros na direção da Comissão de Estudos da Universidade de Brasília (UnB), cargo de que se afasta em 1962, deixando em seu lugar Anísio Teixeira, para assumir o cargo de Ministro da Educação do Governo João Goulart, no qual permanece até o golpe militar de 1964, quando é deposto, cassado, perseguido e obrigado a se exilar. Só retorna após a lei de anistia e da sua eleição como vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, quando acumula o cargo de Secretário da Educação do Governo e implanta um ousado plano de educação de tempo integral, velho ideal do seu amigo e mestre Anísio Teixeira. Para completar sua trajetória na história da educação nacional, Darcy Ribeiro estará ainda à frente de mais dois grandes projetos: o primeiro, a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e o segundo, a elaboração do polêmico texto da Lei de Diretrizes e Bases, aprovado em 1996, recebida com muitas restrições, por tradicionais aliados seus das lutas em defesa do ensino público.

É aspecto característico da trajetória político-intelectual de Darcy Ribeiro, na educação, a sua ativa militância partidária. Foi a partir dela que tornou realidade alguns dos seus mais importantes projetos educacionais.

No tempo em que esteve exilado do Brasil, Darcy Ribeiro trabalhou em várias universidades. No Uruguai, foi contratado pela Universidade do Uruguai, uma instituição universitária, como professor de antropologia, e atuou na reforma da Universidade. No Peru,

foi chamado para criar, na Universidade Peruana, um sistema integrado. No México, desenvolveu um projeto de reforma da Universidade Autônoma do México, criando ali uma Escola de Comunicação e Educação. Com Oscar Niemeyer, fez o projeto de reforma da Universidade da Argélia, de Auger, e da Universidade de Constantin. Por fim, fez também o projeto da Universidade de Costa Rica, que foi executado.

Apesar das inúmeras contribuições de Darcy à educação brasileira, como a de ser o único educador brasileiro à frente da criação de duas universidades no país, como foram os casos das de Brasília e do Norte-Fluminense, a realização que considerava a mais importante foi a escola pública de tempo integral, os famosos CIEPS. Só ela, segundo suas próprias convicções, estava preparada para atender às necessidades da população mais pobre do país. É por isso que defende, ao longo de toda sua militância como educador popular, a escola de tempo integral, bandeira de luta que aprendera a carregar com o seu antigo mestre Anísio Teixeira.

6. Considerações finais

A proposta central desse artigo foi a de repor na memória da história da educação brasileira a existência de um esforço realizado por alguns educadores nacionais, visando à construção de uma consciência pedagógico-democrática no Brasil.

Para isso, partimos do pressuposto de que a educação formal se constituiu em parte importante do contexto histórico-cultural da sociedade, atuando ora como uma força a favor da sua continuidade, ora a favor da sua permanência. Dinamizada, nos últimos cem anos, por processos de mudanças que a transformaram de uma sociedade agrária, rural

e arcaica, em uma moderna sociedade capitalista, industrial, urbana e complexa, a educação se viu constantemente chamada a cumprir diferentes papéis. Desde papéis de resistência ao progresso, até de modernização e reconstrução social do país.

O período de atuação de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro é, sem dúvida alguma, o mais conturbado da história brasileira: uma revolução, em 1930; um golpe de estado, em 1937, que perdurou até 1945; o suicídio de um Presidente da República; várias tentativas de golpes militares entre 1955 e 1960; a renúncia de um Presidente da República; novo golpe militar, em 1964, instalando uma ditadura no país, que perdurou até o ano de 1985.

Apesar de ligados entre si e constituírem manifestações de um mesmo processo, esses episódios resultaram de conjunturas específicas, que influenciaram de diferentes maneiras sobre a educação. Prova evidente dessa afirmação são os diferentes temas priorizados em cada uma das fases desse processo. Assim é que, enquanto Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira convivem com a luta educacional caracterizada pelos antagonismos entre escola tradicional x escola nova, ensino laico x ensino confessional, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro concentram suas ações nos antagonismos democracia x fascismo e liberalismo x socialismo.

Pode-se dizer, olhando retrospectivamente a prática educativa desenvolvida por esses educadores, registradas em livros, expostas em conferências, preâmbulos de reformas, manifestos, entrevistas ou cartas, que as diferenças temáticas, bem como as de matrizes de pensamento existentes não impediram a identificação de todos em um projeto educacional comum.

Para além das diferenças, quatro pontos identificam a atuação comum desses educa-

dores. O primeiro diz respeito à crença na razão. São todos adeptos do racionalismo iluminista. Apenas diferem quanto à matriz desse racionalismo. Enquanto Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira perfilam no campo do liberalismo, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro posicionam-se no campo do socialismo. É esta, talvez, a melhor maneira de se entender o significado modernista da atuação educacional que desenvolveram. O segundo consistiu na idéia comum de que não se pode pensar o progresso econômico, e sobretudo o político, sem se cuidar ao mesmo tempo da educação, do desenvolvimento da cultura e da propagação do pensamento científico. Foi assim que cada um, à sua época, assentado nessas convicções tentou construir o ideário mais ousado da história da educação brasileira: a de um novo humanismo para o progresso, de sentido ético democrático e de fundo socializante. O terceiro refere-se à defesa da escola pública, da qual Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram pioneiros. No manifesto de 1959, de defesa da escola pública, escrito por Fernando de Azevedo, os quatro educadores não só o subscreveram como se constituíram no centro das mobilizações políticas desse movimento. Por fim, o quarto ponto diz respeito à valorização do Estado como gestor da escola pública. Tanto na versão liberal, como na socialista, o Estado foi sempre considerado, na visão desses educadores como o responsável pela implantação de um projeto de educação pública, moderno e nacional.

Com isso, não estamos preestabelecendo nenhum juízo de valor, de superioridade, para as trajetórias realizadas por esses educadores na história da educação brasileira, em relação às realizadas por outros que, também, ofereceram suas contribuições para a formação de uma consciência pedagógica no país. Apenas estamos lembrando a importância que

estes educadores tiveram para sua realização.

Parafrazeando Florestan Fernandes, mas incluindo ele próprio e Darcy Ribeiro: todos eles, antes de grandes educadores, "foram sobretudo grandes reformadores sociais que se dedicaram à educação porque concebiam que a educação era o elemento central do mundo". Deixaram muitas vezes a impressão de visionários que acreditavam na revolução que se operaria no campo da educação e, por extensão, no próprio país.

Notas:

¹ FERNANDES Florestan. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília: MEC/INEP, 1991, p. 30.

² Conforme o Dicionário de educadores no Brasil, op. cit, p. 182-186: Fernando de Azevedo é natural de São Gonçalo do Sapucaí, MG, onde nasceu em 20-4-1984. Faleceu em São Paulo no dia 17-9-74. Realizou seus primeiros estudos no Colégio Francisco Lentz (1901-1902); em São Gonçalo, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, sob a direção dos padres jesuítas, fez o curso ginásial (1903-1909). Iniciou o noviciado, para se tornar padre jesuíta, em Campanha, MG, ao qual deu continuidade no Seminário de Itu, São Paulo, destacando-se nesta oportunidade como substituto de professores. Em 1914 desistiu da idéia de ser padre jesuíta e se transferiu para o Rio de Janeiro, onde se matriculou na Faculdade de Direito, continuando depois o curso em Belo Horizonte, para o completar em São Paulo, na Faculdade do Largo São Francisco. Começou sua carreira como professor de latim e psicologia no Ginásio do Estado de Belo Horizonte, MG. Em 1917, transferiu-se para São Paulo, onde voltou a lecionar as mesmas matérias, latim e psicologia, na Escola Normal da Capital. Juntamente com esta atividade de docente FA passou a exercer a profissão de jornalismo. Dedicou-se à crítica literária, inicialmente no Correio Paulistano e, em seguida, no jornal O Estado de São Paulo, quando, em 1926, procedeu a um vasto inquérito sobre o estado da educação em SP, trabalho que marcou seu ingresso definitivo no grupo dos chamados "profissionais da

educação". Dirigiu a instrução pública do Distrito Federal de 1927 a 1930, promovendo ampla reforma educacional na Capital da República. Em 1931, na Cia. Editora Nacional fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Em 1932, redigiu e lançou, com vinte e cinco intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1933, como Diretor Geral da Instrução Pública, promulgou o Código de Educação do Estado de São Paulo. Em 1934, participa da fundação da Universidade de São Paulo, na qual foi Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Catedrático de Sociologia. Em 1935, com a fundação da Sociedade Brasileira de Sociologia, tomou-se seu presidente, cargo que exerceu por cerca de vinte anos. Em 1956, passou a ser o primeiro Diretor Geral do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Em 1968, entrou para a Academia Brasileira de Letras.

³ CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marilice M. *Educação e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978, p. 10.

⁴ Segundo Werneck Viana, Fernando de Azevedo se enquadra "no projeto intelectual de uma elite conservadora...que acalenta idéias modernas, como é o caso da criação da USP, no sentido de promover reformas sociais para garantir o avanço do capitalismo". In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília A. Lima; PINTO, Diana Couto. *Trajatórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 40.

⁵ CURY, Jamil. *Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988, p. 65.

⁶ AZEVEDO, Fernando. Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 1968

⁷ Conforme o Dicionário de educadores no Brasil, op. cit, p. 56-64: Anísio Spinola Teixeira nasceu em Caetité, Sertão da Bahia, em 12-07-1900. Após sólida formação adquirida no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no Colégio Antonio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de Master of Arts, pelo Teachers College da Columbia University. Faleceu no Rio de Janeiro, em março de 1971.

⁸ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução a filosofia da educação*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1967, p. 31.

⁹ Idem, *ibidem*, p.32.

¹⁰ TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio.

¹¹ Conforme o livro *As identidades do Brasil de Varhagen* a FHC, op. cit., p. 203-234: **Florestan Fernandes** nasceu em São Paulo, no ano de 1920 e faleceu na mesma cidade, no ano de 1995. De origem social muito pobre, órfão na infância, trabalhou desde esse período para sustentar a si mesmo e a mãe. As grandes dificuldades sociais e financeiras que enfrentou impediram-no de fazer seus estudos básicos regularmente, tendo que, por isso, realizá-los através do curso de maturidade. De 1940 a 1951, fez a licenciatura e o bacharelado em ciências sociais na USP, e o mestrado e o doutorado em sociologia e antropologia na Escola Livre de Sociologia e Política. Em 1953, tornou-se livre docente da USP e, em 1964, professor catedrático da mesma Universidade. Em 1969, foi aposentado compulsoriamente pela ditadura militar, revelando-se um dos intelectuais mais lúcidos e críticos do regime. Foi professor visitante nos Estados Unidos (1965/66) e no Canadá (1969/72). Como militante político, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores, tendo sido eleito, em 1986, e reeleito, em 1990, deputado federal pela legenda.

¹² FERNANDEZ, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966, p. XVII.

¹³ Idem, *ibidem*, 1966, p. XX.

¹⁴ Conforme o livro *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*, op. cit., p. 111-140: **Darcy Ribeiro** nasceu no ano de 1922, em Montes Claros, Minas Gerais e faleceu em Brasília, no ano de 1997. Fez o curso primário e o secundário na sua cidade natal. Em 1939, foi para Belo Horizonte com a finalidade de estudar medicina, mas abandonou esse projeto mesmo antes de conseguir se matricular no curso. Em 1944, matricula-se na Escola de Sociologia e Política, a convite do professor Donald Pierson. Gradua-se em sociologia, com especialização em etnologia, o que lhe leva a trabalhar com o Marechal Rondon como naturalista, na Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios, em 1947, onde permanece até 1957, e sai, para trabalhar com Anísio Teixeira, a seu convite, na Divisão de Estudos Sociais do CBPE do Ministério da Educação

e Cultura. Em seguida foi nomeado Vice-Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do qual Anísio Teixeira era seu Presidente. Em 1959, foi eleito Presidente da Associação Brasileira de Antropologia. No mesmo ano foi encarregado pelo Presidente Juscelino Kubitschek a planejar a Universidade de Brasília. Aprovada, tornou-se seu primeiro reitor, em 1961. Em 1962, desligou-se da reitoria da UnB, deixando em seu lugar Anísio Teixeira, para assumir o cargo de Ministro da Educação e Cultura. Em 1963, deixou o MEC para assumir o cargo de Ministro-Chefe da Casa Civil. Com o golpe militar de 1964, foi cassado nos seus direitos políticos e obrigado a se exilar. Começou uma carreira de professor universitário, tendo trabalhado em muitas delas com a função, em geral, de analisar ou propor planos de reforma para aquelas instituições. Em 1968, recebeu da Universidade da República Oriental do Uruguai o título de Doutor Honóris Causa. Em 1974, doente, retornou ao Brasil para operar um câncer do pulmão. Em 1979, recebeu o título de Doutor Honóris Causa da Universidade de Paris. Anistiado, nesse mesmo ano, retornou ao Brasil e ao cargo de Professor Titular do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1982, vitorioso na chapa de Leonel Brizola tornou-se Vice-Governador. Empossado, assumiu imediatamente o cargo de Secretário da Educação, dando início a um arrojado plano de instalação de pouco mais de 500 escolas em tempo integral, no Estado do Rio de Janeiro. Em 1990, foi eleito Senador da República. Na condição de relator, aprovou projeto de lei que passou a ser conhecido como Lei Darcy Ribeiro. Depois de um tempo parado, o projeto foi reativado e aprovado definitivamente no ano de 1996 sendo publicado no Diário Oficial, em 23 de dezembro do mesmo ano, 59 dias antes da sua morte.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da Cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro - MEC.
- CANDIDO, Antônio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ / MEC-Inep, 1999.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 13-37.
- _____. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília: MEC/INEP, 1991.
- LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília A. Lima; PINTO, Diana Couto. Darcy Ribeiro, Educador radical. In: *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 111-140.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil de Varhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução a filosofia da educação*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1967
- _____. Como devemos encarar o problema brasileiro da educação. In: Anísio Teixeira. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora para a democracia, 1997, p. 251-263.

Avaliação... sim, mas formativa

Helena Faria de Barros

Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: helena@ucdb.br

Resumo

O artigo focaliza a avaliação formativa como uma ação necessária de comunicação/negociação entre professor e alunos. Para isso são examinadas as respostas dadas por alunos universitários a uma questão sobre o uso dos resultados da avaliação, pelo professor, que fez parte de um instrumento de avaliação da prática docente aplicado aos alunos de um curso de Comunicação Social de uma universidade. Assinala que a consciência da função da escola, hoje, e a percepção da necessidade de superação, pelo professor em sala de aula, da contradição entre os objetivos de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho, exigem que a avaliação seja, ela própria, educativa, diferente da simples atribuição de notas para aprovar ou reprovar o aluno. Deve o professor, portanto, utilizar os resultados das avaliações para reforçar, rever e redirecionar a aprendizagem.

Palavras-chave

Avaliação formativa, Comunicação/Negociação, Formação de professores.

Abstract

The article focuses on formative evaluation as a necessary action of communication/negotiation between teacher and pupils. For this, answers given by students to a question on the use of the results of evaluation, by the teacher, are examined. This question was part of a teaching practice evaluation instrument applied to the students of a Social Communication course in a university. It emphasizes that awareness of the school role today, and the perception of the need by the teacher in the classroom to overcome the contradiction between the objectives of qualifying the student for citizenship and for the work force, demand that evaluation be, of itself, educational, different from the simple attribution of marks for passing or failing the student. Therefore, the teacher should use the results of the evaluation to reinforce, to check and to redirect the learning process.

Key words

Formative evaluation, communication/negotiation, teacher training.

Na avaliação da atividade docente que coordenadores de curso de uma universidade realizam ao final de ano, as respostas dos alunos a uma das perguntas apresentadas chamou a atenção e deu origem a este artigo. A questão formulada aos alunos foi: "O professor utiliza os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem?". Subjacente à questão formulada aos alunos estava o interesse em se verificar se a prática avaliativa dos professores dos diferentes cursos da universidade está orientada por uma concepção de avaliação formativa.

A avaliação formativa não tem como objetivo principal atribuir notas ou classificar o aluno em relação ao grupo, e sim sinalizar para o professor e os alunos os aspectos ou habilidades específicas que precisam ser melhor trabalhados para favorecer a superação de uma dada dificuldade. Nesse sentido é que se espera que os resultados da avaliação possam ser usados pelo professor para "reforçar" a aprendizagem, conforme os termos da pergunta inserida no questionário utilizado para avaliação da prática docente dos professores.

A referida avaliação ocorreu ao final do ano 2000 e as respostas ora examinadas foram dadas pelos alunos do curso de Comunicação Social, compreendendo duas turmas do curso básico (turma A, diurna e turma B, noturna) do 2º semestre; do 4º, 6º e 8º semestres das Habilitações de Publicidade e Propaganda e Relações Públicas; do 4º semestre de Jornalismo e Rádio e TV. Convém lembrar que estas duas últimas habilitações foram oferecidas pela primeira vez no curso de Comunicação Social, no ano de 2000.

O quadro abaixo refere a visão de conjunto dos alunos, cujas respostas serão examinadas neste artigo.

Quadro 1: alunos do Curso de Comunicação Social. Distribuição por semestre e por habilitações.

Semestre	Curso/Habilitações	Número de alunos
2º	Básico A	46
	Básico B	45
4º	Publicidade e Propaganda	36
	Jornalismo	36
	Rádio e TV	20
6º	Publicidade e Propaganda	55
	Relações Públicas	55
8º	Publicidade e Propaganda	30
	Relações Públicas	18
TOTAL		341

Fonte: Questionário sobre avaliação da prática docente - Campo Grande, 2000.

As respostas dos alunos à questão formulada a respeito do uso (ou não) dos resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem foram dadas assinalando-se uma das seguintes alternativas:

A = **Totalmente** (os professores utilizam totalmente os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem).

B = **Satisfatoriamente**.

C = **Parcialmente**.

D = **Não utilizam**.

N = **Não informado** (não resposta por desconhecimento).

As respostas fornecidas pelos alunos à questão distribuíram-se conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: respostas dos alunos do curso de Comunicação Social sobre o aproveitamento do resultado das avaliações pelos professores – Campo Grande, 2000.

Semestre	Curso/Habilitações	A %	B %
2ª	Básico A	17	33
	Básico B	22	26
4ª	Publicação e Propaganda	14	22
	Jornalismo	35	32
	Rádio e TV	34	25
6ª	Publicidade e Propaganda	23	33
	Relações Públicas	35	31
8ª	Publicidade e Propaganda	23	11
	Relações Públicas	18	22

Fonte: questionário sobre avaliação da prática docente - Campo Grande, 2000.

Uma análise do quadro possibilita destacar alguns aspectos:

1) Examinadas no conjunto, as respostas dos alunos indicam a presença de duas modalidades de prática avaliativa no curso em questão. Segundo 50,6% dos alunos, os professores do Curso de Comunicação Social utilizam (totalmente, ou ao menos satisfatoriamente) os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem, o que evidencia algum grau de preocupação com a avaliação formativa. Esses percentuais são mais elevados nas turmas do 4º semestre de Jornalismo (67%), 6º de Relações Públicas (66%), 4º de Rádio e TV (59%) e 6º de Publicidade e Propaganda (56%) e bem menores nas turmas de Publicidade e Propaganda (34%), no 8º semestre, e 36% no 4º semestre.

2) Ao mesmo tempo observa-se um significativo número de respostas (34% dos alunos, em média) indicando que os professores "não usam" ou "usam parcialmente" os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem. As turmas onde foram registrados os percentuais mais elevados de respostas (C) e (D) foram as de Publicidade e Propaganda, 4º semestre (60%) e o Básico B, 2º semestre

(52%). Nesses casos, fica evidenciada a ausência de preocupação de uma parcela de docentes com a avaliação formativa. A principal finalidade da prova, para esses professores, parece ser a de "atribuir nota". Em geral, nestes casos, a prova é devolvida ao aluno sem comentários, sem a preocupação de retomada do assunto avaliado, sem uma "negociação" para se perceber, com o aluno, o raciocínio realizado, principalmente, através das respostas consideradas erradas ou incompletas pelo professor. Por que aconteceu o erro? Qual a razão da insuficiência? Como e por que foi quebrado o elo, a seqüência do processo de compreensão? Houve progresso desde a atividade anterior? São questões que parecem não ser cuidadas em salas de aula.

Se hoje a avaliação é entendida como um ato que se inscreve no processo de ensino e aprendizagem como comunicação e negociação, o comentário da prova ou de qualquer outra atividade realizada (trabalho em grupo, pesquisa individual, exposição oral, comentário, montagem de um modelo, cartaz, teatro, desenho, jogral, gincana, etc) e do desempenho do aluno, é fundamental, desde que se tenha por objetivo, não apenas instruir, transmitir conhe-

cimento, mas educar, formar nas dimensões cognitiva, afetiva, motora, social e política e na direção de cidadania e do mercado de trabalho.

A avaliação é, primeiramente, um problema de comunicação, dizem os estudiosos; “é uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado” (Weiss, 1991 apud Hadji, 2001). Há que acontecer, na avaliação, um diálogo sobre o trabalho realizado (oral ou escrito), como um todo, focalizando aspectos específicos a serem avaliados e, principalmente, sobre o pensamento que orientou a sua elaboração.

Nessa visão, insiste-se, o erro é muito importante, porque oferece oportunidade do professor detectar em que momento a compreensão se rompeu, que o conceito foi mal estruturado ou nem chegou a sê-lo.

A devolução da prova e seu comentário é momento excelente para formar, para orientar o “aprender a aprender”, desenvolver a cidadania, a responsabilidade e rever conceitos. É oportunidade educativa que não pode ser desperdiçada. É importante para prosseguir formando, para dar seqüência ao processo de ensino e aprendizagem.

3) Chama a atenção, igualmente, no quadro, o número elevado de respostas N, principalmente no semestre mais avançado. Pode-se supor que as respostas não foram dadas por falta de informação do informante. Estranho!

Esse dado leva a pensar que, pela experiência escolar de avaliação, pela forma e rotina vividas com as práticas de avaliação durante toda a escolarização, também os alunos, como os professores, percebem a avaliação apenas como um medir, um verificar, um atribuir nota: “a nota cifrada tem aparência de um resultado de medida”, confirma Hadji (2001, p. 32). Não percebem que há algo mais a fazer depois de dada a nota. A nota tem sempre uma função

simbólica que precisa ser desvelada, em conjunto, pelo professor e aluno. “Negociação e comunicação andam juntas. Por isso, o que a avaliação escolar precisa para progredir (para mais justiça e, ao mesmo tempo, mais objetividade) é, primeiramente, de um ‘contrato social’”, continua Hadji (id., ib., p. 40). Como trabalhar com os alunos desse curso para refazer suas expectativas e concepções de avaliação? E como trabalhar com os professores, favorecer a troca de experiências no grupo, de forma que aqueles que têm uma concepção de avaliação pedagogicamente mais adequada possam contribuir para que os demais percebam a importância e a necessidade da avaliação formativa?

É preciso acentuar que a concepção de avaliação, hoje, rompe com a idéia de verificação ou medida “pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo” (op. cit., p. 162). A avaliação integra o trabalho do professor como o esforço profissional para *fazer aprender*.

Comentando alguns equívocos presentes na prática avaliativa, Depresbiteris (1990, p. 162) assinala que: “a ênfase à atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios significativos, dentre os quais o de lhe dar um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação”.

O número expressivo de respostas que revelam desinformação dos alunos sobre o uso que é feito dos resultados da avaliação contrasta com as respostas encontradas por De Sordi (1995) em sua pesquisa sobre a prática avaliativa num curso superior de enfermagem. Nesse estudo, os universitários, comentando as suas experiências com relação ao processo avaliativo, assim se expressaram:

Do erro trabalhado pelo professor nunca mais esqueci. Eu aprendi.

A experiência com a professora X foi positiva. Ela conversava mais do que escrevia. E mostrava pontos positivos também. O contato com ela foi bom, estava sempre junto. Não deixava na mão. Cresci bastante, quando me avaliou. O seu comentário passou a ser mais importante do que a nota. Tinha um modo de falar especial. Não era de se impor. Motivava a gente para o certo. Ocorria troca.

Eu quero é sentar junto. Falar com o professor. Sugerir o seu conhecimento. É preciso uma relação aberta.

Se a gente aprendesse na escola avaliação de outro jeito (alguém conversando com a gente, explicando como a gente se saiu e como poderia melhorar), penso que, quando a gente se formasse, poderia avaliar os outros de modo diferente. Teria uma experiência de avaliação para lembrar e não cometer os mesmos erros. Quando for enfermeiro, quero fazer diferente. Conviver com meus funcionários, sentir suas necessidades e aspirações... comentar seus erros para aprendermos juntos.

A experiência de avaliação, quando se limita à atribuição de notas, não oferece oportunidade do aluno e professor vislumbrarem outras formas de torná-la mais educativa, viva, criativa. Reproduzir a forma de avaliação que sempre se vivenciou ou se praticou passa a ser a rotina por oferecer segurança, quando não, por comodidade.

As respostas dadas por esses alunos de Comunicação Social com relação à prática avaliativa dos docentes possibilitaram ainda outras reflexões. Por que não se percebe evolução na prática da avaliação de uma significativa parte dos docentes se a teoria correspondente a ela tem evoluído? Afinal, toda uma produção teórica sobre as questões de fundo da avaliação está à disposição dos educadores.

Além disso, instrumentos de avaliação, numa visão formativa, "pedagogicamente correta", séria quanto ao rigor científico, estão sugeridos nos compêndios sobre o tema. E, então, por que a prática avaliativa continua, para uma parte dos docentes, tão presa ao modelo tradicional, tão criticado e até já superado no discurso? Desconhecimento dos professores? Falta de vivência com outras formas e instrumentos de avaliação? Resistências? Por quais motivos?

A resposta não é única e é dada por pesquisas feitas no Brasil e em outros países, conforme abordagens variadas:

- A formação pedagógica do professor deixa a desejar. Continua-se a acreditar que para ser professor basta a formação acadêmica que garante o domínio de um conteúdo específico. A formação didático-pedagógica é julgada desnecessária e, muitas vezes, desdenhada. Acredita-se que o professor, por dom inato, terá sucesso se souber o que deve ser ensinado.
- A formação docente é apressada e dicotomiza teoria e prática, não concebendo o trabalho pedagógico como práxis, em que ambos são complementares, dialógicos.
- A formação deficiente não proporciona suficiente autonomia profissional aos professores, de forma a levá-los a assumirem a própria formação e por ela se responsabilizarem a ponto de buscar aprofundamento teórico capaz de auxiliar na compreensão da prática pedagógica (inclusive da avaliação) e na busca de inovações capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, mais ativo.
- A formação não é vista como um processo "em aberto" uma vez formado, tem-se a formação como pronta, acabada, não se impondo a necessidade da formação contínua, que é exigida hoje de todos os profissionais e

não só do professor. Pesquisas têm mostrado que o professor, comparado a outros profissionais de mesmo nível de formação, é o que pouco lê; não tem contato com revistas específicas; poucos fazem cursos, participam de congressos, discutem problemas pedagógicos. Muitas vezes os baixos salários são apontados como causa principal. Seria apenas por isso?

- Os progressos nas teorias pedagógicas são alvo de preconceitos: “lá vem perfumaria”, “estudo de rodinha”, “outro tipo de avaliação é só para baratear o ensino”, “sempre fiz assim”... É bem verdade que algumas vezes os próprios cursos de capacitação pedagógica destinados aos professores se encarregam de alimentar os preconceitos e as resistências, dada a forma como são encaminhados.
- As condições precárias de trabalho do professor (número excessivo de alunos nas classes, baixos salários, o pagamento por hora-aula acarretando carga horária elevada, várias turmas e, muitas vezes, diferentes escolas, o desconhecimento de metodologias facilitadoras, completam e estimulam o comodismo e a resistência à inovação.

Por fim, as dificuldades apontadas em relação à utilização dos resultados da avaliação pelo professor repetem os “grandes males” da avaliação da aprendizagem apontados por Trillo (2001):

- avaliação empregada para verificar o desempenho do estudante visando à sua classificação e decidir sobre sua promoção ou retenção;
- o emprego de provas que requerem a reprodução (ou identificação) memorística de certos conteúdos disciplinares (fatos e conceitos), habitualmente mediante definições ou algoritmos;
- a verificação do desempenho e a classificação centradas na identificação dos erros

e no produto final, sem considerar os processos, o caminho percorrido na aprendizagem e nem tampouco as condições para sua realização;

- as decisões sobre promoção/retenção são sempre aritméticas ou arbitrárias (em função dos afetos) e pouco partilhadas entre professores (carência de critérios comuns) salvo em seus aspectos burocráticos (fichas, boletins);
- as questões formuladas para a avaliação, podem ser definidas, conforme pesquisas realizadas, como: pouco exigentes, rotineiras, de memória ou de opinião, de notável empobrecimento intelectual;
- os objetivos da educação, evidenciados pela análise de questões que costumam integrar provas e exames são: “saber a lição”, “repetir o que foi dado”... até mesmo os exemplos.

O baixo nível de consciência sócio-política e profissional, que resulta, ainda, da má formação, faz perder de vista as funções da escola e os objetivos diferenciados e contraditórios que devem ser compatibilizados pelo professor, no seu ensino, ao decidir sobre as tarefas acadêmicas, as formas de avaliação e o uso dos seus resultados, as relações sociais presentes em sala de aula. Se, por um lado, a escola (e o professor) deve investir na formação para a cidadania, desenvolvendo habilidades sociais de solidariedade, participação responsável, respeito e tolerância mútuos, por outro, não pode ignorar as demandas de um mundo marcado pelas transformações e seus desdobramentos em termos de globalização e elevada competitividade

Face a essas exigências, é necessário repensar toda a prática pedagógica, revendo, inclusive, o papel a ser desempenhado pela avaliação. Caso contrário, perde-se de vista essas funções essenciais da escola e trabalha-se da maneira já alertada por Pierre Furter em

1968: “o professor pensa mas não reflete. Reflexão é o pensamento em segundo grau. É pensar o pensamento”. Certamente nós, professores, deveríamos começar por aí: refletindo, pensando sobre o que pensamos a respeito da avaliação e da nossa prática avaliativa.

Fazê-lo coletivamente – o conjunto dos professores que lecionam para um dado curso – pode ser um fecundo começo, capaz de orientar o aprender a ensinar dos professores e o início do processo da construção da autonomia desejada.

Referências bibliográficas

DE SORDI, A. *A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem*. São Paulo: Cortez/PUCCamp, 1995.

DEPRESBITERIS, L. *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. FDE, 1990. (S. Idéias).

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRILLO ALONSO, F. Grandes males, grandes remédios – Evaluación del aprendizaje. *Cuadernos de Pesquisa*, Barcelona, 301, p. 84-88, 2001.

A prática pedagógica docente e a formação de professores

Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli*
Leny Rodrigues Martins Teixeira**

* Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da UCDB.

e-mail: ja.grigoli@uol.com.br

**Doutora em Psicologia Escolar (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da UCDB.

e-mail: lteixeira@stetnet.com.br

Resumo

O presente artigo analisa as contradições presentes no ideário pedagógico que embasa o ensino tradicional e renovado, expressas nas práticas pedagógicas dos professores, procurando examinar a parcela de responsabilidade do processo de formação dos docentes nesse quadro.

Palavras-chave

Formação de professores; prática pedagógica; ensino tradicional; ensino renovado.

Abstract

The article in hand analyses the contradictions found in the pedagogical concepts on which traditional and renewed teaching are founded, which contradictions are seen in the pedagogical practices of teachers, and seeks to examine the degree of responsibility for this in the teacher training process.

Key words

Teacher training, pedagogical practice, traditional teaching, renewed teaching.

O que nos motiva a escrever este artigo é a constatação de que algumas das questões centrais da prática pedagógica do professor – e que “atormentam” e continuam a desafiar os docentes e formadores de professores – estão, ao menos em parte, expressas nas “ambigüidades e “dicotomias” que perpassam o ideário pedagógico e, portanto, presentes na formação dos professores. Estamos nos referindo às “polarizações” que opõem, por exemplo, prática tradicional e renovada, formação a partir da teoria e formação centrada na prática, formação inicial e formação em serviço, entre outras. Com isso pretende-se, com base em uma revisão não exaustiva sobre o tema, contribuir para o debate, apresentando algumas considerações (“provocações”) em torno da necessidade de repensar as polarizações e superar as dicotomias presentes na formação de professores na realidade brasileira.

Situando a prática pedagógica dos professores na escola

Entendemos prática pedagógica, no sentido apresentado por Jaramillo (2001), como convergência de manifestações que se dão num espaço e tempo, determinadas pela integração de vários elementos relativos ao professor, aluno, currículo e contexto. A prática pedagógica é, portanto, um amálgama, resultado das inter-relações entre esses elementos em suas múltiplas dimensões: as crenças e os valores que o professor tem sobre a vida e a educação, seu ideário pedagógico, o saber fazer didático que construiu expresso nos seus procedimentos de ensinar; os objetivos que o aluno tem em relação à escolarização, seu nível sócio-econômico e seus valores, expectativas que ele e sua família têm em relação à escola; a forma como o currículo se organiza

e os saberes científicos se traduzem em saberes escolares e por meio de quais atividades; o contexto da escola, comunidade e sociedade, no qual a prática se realiza e é legitimada.

As questões da prática pedagógica dos professores vêm sendo discutidas nos últimos anos com o intuito de promover a superação ou ruptura com os padrões tradicionais de ensinar. Quando se fala de práticas tradicionais, estamos nos referindo a um conjunto de concepções e ações que expressam um modo de conceber a função da escola, de organizar o currículo, uma percepção de aluno e de procedimentos de ensino que não satisfazem mais às exigências da sociedade atual.

Embora haja muitas iniciativas interessantes e mesmo revolucionárias, o que vemos nas escolas, no geral, é o predomínio ainda de práticas que correspondem, conforme Menezes (2001, p. 33), ao velho projeto pedagógico, “cuja descrição sintética poderá parecer uma caricatura da escola tradicional, paradigma a ser superado não por ser antigo, mas por já não servir à cidadania”.

As práticas chamadas tradicionais são regidas por uma lógica de aprendizagem cumulativa que se faz por associação ou imitação de um padrão muitas vezes oferecido pelo adulto, quer através de suas exposições ou dos textos pré-programados dos livros didáticos. Ensinar é uma tarefa centrada no professor que decide sobre o que ensinar e como ensinar; o professor é o transmissor e o aluno o receptor, tentando-se, como destacou Delval (1998), “colocar a ciência adulta na cabeça da criança”. A concepção de ensino e aprendizagem expressa nessas práticas está em sintonia com uma escola que se destinava apenas a uma parte da população, no momento em que o acesso à escola era dificultado por razões de ordem política e sócio-econômica. Em outras palavras, em uma escola para a elite, cujos objetivos eram

os de instruir apenas aqueles que ocupariam funções sociais privilegiadas, não havia contradição entre práticas pedagógicas e formação dos alunos para atuar em uma sociedade que não desejava mudanças.

Segundo Delval (id, ib.), a extensão da escolaridade para todos se iniciou no século XIX, embora ainda esteja longe de se tornar realidade em alguns países do terceiro mundo, pressionada por fatores de ordem econômica, social e político-filosófica. Inicialmente, a obrigatoriedade da escola se deu pela necessidade de abrigar as crianças, cujos pais trabalhavam, e de transmitir valores morais mais do que conhecimentos. Gradativamente, tornou-se objeto de reivindicação de grupos progressistas que, influenciados pelas idéias da revolução francesa, lutavam pela igualdade de oportunidade para todos, viam na escola o meio de ilustrar o povo e promover a transformação social. A escola obrigatória tem, portanto, até hoje, funções contraditórias, pois ao mesmo tempo em que pode contribuir para promover os indivíduos, através do saber para todos, atua também para manter a ordem social.

As mudanças na sociedade provocadas pelo processo de industrialização e urbanização ocorridas no final do século XIX tornaram evidentes o carácter obsoleto da escola e fizeram surgir, no início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, um ideário pedagógico que, de diferentes formas, pretendia desenvolver uma escola menos livresca e formal, mais preocupada com métodos do que com conteúdos, focalizada na criança, em seus interesses e nas suas diferenças individuais, e que aplicasse o conhecimento científico à educação. É esse o cenário criado pelo movimento da escola nova, expresso nos Estados Unidos, nas obras de Dewey, e nas propostas pedagógicas, como as do Plano Dalton, Escola de Winnetka e o Método de Projetos. Na

Europa, compõem as obras de Claparède e os trabalhos de Maria Montessori e Ovidio Decroly. Há ainda o movimento da pedagogia popular, que criou a chamada escola para o povo, como é o caso de Freinet, na França, e de certa forma Makarenko, na União Soviética.

Nos últimos cinquenta anos, a "escola para todos" tem se tornado cada vez mais uma realidade para os países do chamado primeiro mundo e uma meta obrigatória para os demais, frente à necessidade de preparar os alunos para viverem em uma sociedade tecnológica. No entanto, a obrigatoriedade não parece suficiente para cumprir tal tarefa, pois, como afirmou Saviani (1985), nem todos tiveram acesso à escola e os que tiveram nem sempre foram bem sucedidos. Isso se tornou evidente a partir do célebre lançamento, em 1957, do primeiro satélite artificial, pela União Soviética, fato que levou os Estados Unidos a questionarem o ensino das ciências e a reverem os seus programas escolares. Paralelamente, a democratização trouxe para as escolas as camadas populares de diferentes origens, tornando o espaço de sala de aula, multicultural. As conseqüências para escolarização se fizeram sentir no fracasso da escola, na medida em que, mesmo os que obtêm aprovação, não parecem dominar os conceitos básicos ensinados na escola durante muitos anos, e os programas padronizados dificultam a adaptação de alunos socialmente menos favorecidos à escola.

Motivados por esses desafios, as idéias pedagógicas passaram a focalizar as questões do ensino e da aprendizagem do conhecimento científico na escola, bem como a melhor forma de trabalhar com a nova clientela, cuja experiência social é muito diferente daquela requerida pelo mundo letrado da escola. Nesse contexto, dois referenciais teóricos foram apropriados pelos educadores, com o objetivo

de tornar o ensino na escola um instrumento importante para formar as pessoas mais livres, criativas e críticas e, dessa forma, exercerem o papel de transformadores sociais: a teoria construtivista de Piaget e a sócio-cultural de Vygotsky. Ambas surgiram como oposição ao paradigma do positivismo, manifesto na psicologia, pela abordagem empirista que, de certa forma sustenta a lógica cumulativa e mecânica da aprendizagem, presente nas práticas identificadas como tradicionais.

Muito embora Piaget e Vygotsky tenham alguns pontos em comum, como o desacordo em relação às posições empiristas e idealistas vigentes no início do século passado e a perspectiva da abordagem genética do desenvolvimento humano, é interessante ressaltar que nenhum deles é considerado educador e mesmo não havendo um suporte explícito nas suas obras para a prática pedagógica, têm sido muito significativos os subsídios dados à educação. No Brasil, em particular, as suas idéias passaram a fazer parte do ideário pedagógico dos educadores, mas é preciso ressaltar que, com objetivos diferentes: o movimento para adoção das idéias piagetianas parece motivado mais fortemente em relação aos processos de compreensão do aluno e aos métodos mais adequados de ensino; Vygotsky parece responder aos anseios de entender a influência da escola e do professor sobre uma clientela escolar marcada pelas diversidades culturais.

Piaget, como afirmou Vasconcelos (1996, p. 59), "embora não seja considerado um escolanovista, mesmo porque nunca foi um educador, era um defensor dos métodos ativos" e como tal concordava com as idéias de Dewey e Claparède. Ainda conforme Vasconcelos (idem), o referencial da psicologia genética de Piaget passou a exercer, sobretudo no Brasil, aonde as suas idéias chegaram através dos meios educacionais, grande

influência sobre a formação de professores, porque correspondia à motivação de contrapor-se ao ensino tradicional de conceitos. Essa influência trouxe para a pedagogia alguns marcos consagrados como uma posição construtivista, com a qual a maior parte dos professores se identifica: o sujeito constrói o seu conhecimento através da sua ação; a aprendizagem é um processo de assimilação; depende do nível de desenvolvimento, ou seja, o aluno aprende a partir do que já sabe; aprendizagem no sentido amplo está ligada ao processo de equilíbrio, portanto, faz-se através de conflitos cognitivos; o erro é inerente à aprendizagem e o processo de cooperação proporcionado por atividades grupais é importante para criar e resolver os conflitos.

A teoria de Vygotsky tornou-se conhecida no ocidente após 1970 e, no Brasil, a partir dos anos oitenta. A preocupação central desse autor era mostrar, diferentemente da ótica piagetiana, que o pensamento não pode aceder aos objetos diretamente, ou seja, há necessidade de uma mediação nesse processo, que é feita pelos sistemas simbólicos oferecidos pela cultura (Castorina, 1995).

Tomando como ponto de partida as idéias de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, é possível verificar algumas implicações para o ensino escolar. Oliveira (1995) apontou três pontos básicos. O primeiro deles é que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente, ou seja, o indivíduo deve ser olhado enquanto ser em transformação e, portanto, os processos mais importantes do desenvolvimento são os que já existem embrionariamente, mas ainda não se consolidaram. A área de potencialidade que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal é a de influência da educação e da atuação do professor. Dessa forma, o ensino é eficaz quando se adianta ao desenvolvimento. O

segundo ponto está ligado ao princípio de que os processos de aprendizagem promovem o desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, por meio da internalização de processos vivenciados pelos sujeitos na sua cultura. Isso significa que a escola, em sociedades letradas, tem um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e de formas organizadas de pensar. O terceiro aspecto relevante para a educação, na teoria, é de que os processos de internalização dependem da mediação entre o indivíduo e sua cultura e esta se faz por membros do grupo social. O indivíduo, mesmo imerso na sua cultura, só se desenvolve por um processo de intervenção deliberada dos membros mais maduros.

As idéias desses autores freqüentam com diferentes intensidades os ambientes educacionais, circulando por meio das publicações sobre objetivos, metodologia, avaliação do ensino e da aprendizagem, compondo os programas dos cursos de formação inicial e continuada de professores em nível médio e superior, fundamentando os parâmetros curriculares nacionais, os referenciais para formação de professores e as propostas pedagógicas das secretarias estaduais e municipais de educação. Os postulados dessas teorias não só têm sido intensamente difundidos nas redes de ensino, como há uma forte expectativa por parte dos "supervisores" pedagógicos de que elas sejam colocadas em prática, expectativas essas explicitadas, quer no cotidiano do trabalho, quer por meio dos concursos dos quais os professores participam. As idéias de que o conhecimento se constrói, aprendizagem é um processo lento, a criança precisa ser respeitada nos seus limites e que aprende a partir da sua experiência, que precisa compreender o que faz e não apenas decorar, que o importante é aprender a aprender, freqüente-

mente usadas pelos professores, revelam a influência piagetiana. As idéias de Vygotsky, nas quais os professores têm sido iniciados ultimamente e, por isso, talvez menos explícitas, comparecem na crença da importância da intervenção do professor e na necessidade de estimular a criança para aprender.

Diante desse quadro era de se esperar que o ensino na escola houvesse se modificado substancialmente nos últimos anos. No entanto, como afirmou Di Giorgi (1992, p. 6), "ainda que o fazer pedagógico permaneça, queiram os professores ou não, essencialmente tradicional (mesmo porque as suas condições de trabalho não lhes permitem outra coisa), o seu ideal pedagógico está longe: em um ensino centrado no aluno, em métodos renovados". Vários estudos sobre a formação de professores na escola brasileira (Nunes, 2001) têm apontado a predominância de práticas tradicionais na escola, apesar do discurso dos professores refletir as idéias mais clássicas da escola nova e de autores contemporâneos como Piaget e Vygotsky. Apenas para citar uma delas, até porque não só descreve as práticas na sala de aula, mas investiga o pensamento do professor, Becker (1993) constatou que a epistemologia do professor, subjacente ao trabalho docente, é basicamente empirista, oscilando, conforme as situações, entre posições aprioristas e inatistas e, raramente, quando em confronto com atividades da sua prática, vale-se do modelo interacionista-construtivista.

As contradições entre teoria e prática, no entanto, estão longe de ser um dado exclusivo da escola brasileira. Perrenoud (2000) afirmou que a ruptura com as pedagogias da transmissão está certamente consumada no nível teórico, mas as representações do ensino e da aprendizagem, na cabeça da maioria dos professores, permanecem bastante tradicionais. Pode-se dizer que as tensões, os dilemas ou

conflitos entre a própria ação e o pensamento são uma constante no exercício da prática pedagógica, sendo que a maioria deles não é resolvida pelos professores, como mostrou Caetano (1997). Há ainda que se ressaltar outra esfera de problemas oriunda das contradições perceptíveis aos olhos do observador, mas inconscientes ao professor. Trata-se das práticas que o professor acredita satisfazerem as teorias por uma compreensão frágil ou caricata de uma teoria pedagógica.

Diante desse quadro, interessa saber por que essa questão, conscientemente ou não, permanece? Muitos fatores contribuem para que os professores não possam pôr em prática os postulados aprendidos. Estamos longe de preencher os requisitos do que Mello (1997), apoiada no trabalho de Purkey e Smith (1985), aponta como aspectos de uma escola eficaz, e que com certeza constituiriam um contexto facilitador das práticas mais eficazes. Em que pese todas as variáveis impeditivas para renovação da prática pedagógica, acreditamos que uma delas seja nuclear para explicar as discrepâncias que encontramos nas escolas entre os discursos de professores e sua efetiva prática: a do modelo de formação de professores.

Tendências na formação de professores: a polaridade dos modelos

Ao longo das duas últimas décadas, os estudos que fundamentaram os debates sobre a formação dos professores deslocaram consideravelmente o foco de análise. Em uma primeira fase, esses estudos estiveram centrados na dimensão acadêmica, examinando os referenciais teóricos, curriculares e metodológicos que inspiravam os programas de formação de professores. Os debates sobre a formação inicial e a reformulação dos projetos dos cursos de licenciatura, segundo diferentes

modalidades e arranjos curriculares, pretendiam encontrar saídas para as dificuldades que se colocam para o trabalho docente diante dos desafios postos pela realidade da escola pública e que têm motivado diferentes críticas e acusações endereçadas aos professores e ao ensino

Em um segundo momento, os debates e os estudos sobre a formação de professores se voltam para o terreno profissional, focalizando, entre outros temas, a questão da formação em serviço. A ampliação desordenada da rede escolar e a política do Estado, que se desobrigou da formação dos professores e a entregou à iniciativa privada sem exercer a necessária vigilância com relação à idoneidade das instituições e o necessário acompanhamento com relação à qualidade dos cursos – a grande maioria deles de caráter empresarial –, contribuíram para a existência de uma massa de professores sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas.

Esse quadro descreve, em linhas gerais, o contexto em que predominou a concepção de formação de professores assentada no que tem sido denominado “modelo da racionalidade técnica” (Schon, 1997; Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1997). Segundo essa concepção, o conhecimento do profissional docente envolve três componentes, assim identificados por Schein (apud Pérez Gómez, 1997, p. 96):

- a) uma ciência básica ou disciplina subjacente, suporte da ação prática de ensinar;
- b) uma ciência aplicada (ou engenharia) que informa os procedimentos cotidianos; e
- c) comportamentos e atitudes que se respaldam nos conhecimentos básicos e aplicados e dão suporte às ações de ensino.

Nesse modelo, entende-se que a prática pedagógica coloca problemas cujo equacionamento e resolução demandam aplicação rigorosa da teoria e de técnicas derivadas da investigação científica. Nesse sentido, o para-

dogma da “racionalidade técnica” acaba conduzindo à separação entre investigação e prática, tanto no que se refere ao seu *locus* de realização, como aos profissionais envolvidos. Os cientistas produzem os conhecimentos básicos, dos quais são derivados os procedimentos práticos. Os professores devem se apropriar dessas regras e procedimentos como instrumentos de apoio ao trabalho em sala de aula. A prática deve ser uma aplicação da teoria, mas, por sua vez, coloca novos problemas que constituirão em pontos de partida para a investigação dos pesquisadores.

Consagra-se, assim, a distinção entre os que pensam, investigam, concebem, inventam e os que executam, intervêm. Do ponto de vista da prática pedagógica, a “racionalidade técnica” corre o risco de ficar, então, reduzida à “racionalidade instrumental” e a prática do professor a limitar-se à análise/escolha dos meios adequados ao alcance de determinados fins, geralmente estabelecidos externamente à escola.

O modelo de formação docente que corresponde a essa concepção prevê a sobreposição de um corpo de conhecimentos da ciência básica e de elementos que constituem a ciência aplicada, seguido por um período mais ou menos estruturado de prática, no qual, acredita-se, ocorrerá o desenvolvimento das competências profissionais.

Nos cursos de licenciatura, com estrutura curricular mais tradicional, o “esquema três mais um” (as disciplinas de formação básica na área específica, concentradas nos três primeiros anos e as disciplinas de formação pedagógica ministradas no último ano) constitui a expressão mais elaborada da “racionalidade técnica”. Nessa concepção linear e simplificadora do processo de formação de docentes são isolados, inclusive temporalmente, o componente científico cultural (os conteúdos que devem ser dominados e que

futuramente serão ensinados), ministrado numa primeira etapa do curso e o componente psico-pedagógico, ao final do curso, ensinando como atuar eficazmente na sala de aula.

Nos últimos vinte anos, as críticas a essa forma de organização curricular estimularam a proposição de outros arranjos, visando à melhoria da formação inicial do professor. Nessas tentativas de revisão dos cursos de licenciatura, as disciplinas de formação pedagógica passaram a ser distribuídas ao longo da duração do curso. Todavia, o princípio norteador da “racionalidade técnica” permaneceu inalterado, uma vez que, mesmo com a distribuição das disciplinas de formação pedagógica na grade curricular, é possível distinguir diferentes níveis de abrangência e, portanto, diferentes fases no processo de formação do futuro professor. Na fase inicial do curso estão as disciplinas de “fundamentos” que tratam dos princípios, leis e teoria que explicam os fenômenos educacionais, especialmente o processo de ensino e aprendizagem. Em uma fase intermediária do curso estão as disciplinas técnico-instrumentais, que oferecem normas e regras derivadas daqueles fundamentos, bem como orientações para a sua aplicação eficaz. A última etapa corresponde à aplicação desses recursos, em situações de ensino reais ou simuladas, visando ao desenvolvimento das competências necessárias ao bom desempenho do futuro professor, em sala de aula.

A eficácia desse modelo tem sido amplamente questionada, havendo, hoje, um consenso sobre a sua inoperância:

Não menos simplista tem sido a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da grande maioria das nossas instituições universitárias. Calçados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado

a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêem-se desprovidos do conhecimento e das ações que lhes ajudam a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reprodutível e envolver conflito de valores (Schnetzler, apud Jaramillo, 2001, p. 2).

Esse mesmo modelo da "racionalidade técnica" esteve (e continua, ainda hoje, embora em menor escala) presente também nos programas, projetos e cursos de formação contínua, direcionados para os professores. O entendimento de que, conhecidos princípios e teoria, o professor poderá "inventar" soluções, improvisar, inclusive diante de situações novas, inusitadas e desafiadoras com que ele se depara na sala de aula, sustenta a crença de que é necessário trabalhar os fundamentos como embasamento para prática.

Torres (1998, p. 176) ao examinar as recomendações de políticas e as diretrizes de financiamento do Banco Mundial para o setor educativo no Terceiro Mundo, assinalou que, para esse órgão, a prioridade é a capacitação em serviço, considerada uma "via promissora", em detrimento da formação inicial, vista como "beco sem saída". Mas essa opção é vista com ressalvas pela autora, uma vez que:

Se nesse terreno (da capacitação em serviço) abre-se espaço para a inovação, não é menos certo de que a capacitação em serviço continua essencialmente atada aos mesmos velhos esquemas da formação inicial. Porque, na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral.

Cabe ainda lembrar que foi sob a ótica do modelo da "racionalidade técnica" que se desenvolveu a pesquisa no campo da educação nas últimas décadas, abarcando um amplo espectro temático, conforme assinalou Pérez Gómez (1997, p. 98):

A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

O autor chamou a atenção para o fato de que, apesar das críticas ao modelo da "racionalidade técnica", os estudiosos do campo da formação de professores reconhecem que a perspectiva racionalista representa um avanço em relação à perspectiva empiricista. O "empiricismo voluntarista" concebe a formação de professores como um mero processo de socialização na profissão (indução à profissão), mediante a prática na escola. Em consequência disso, entende como desnecessária a busca de apoio conceitual na teoria e na investigação científica. Diferentemente, a perspectiva racionalista postula a necessidade de embasamento teórico para a formulação de princípios norteadores da ação docente, e do método científico na análise da prática.

Uma das razões que contribuíram para que esse modelo se tornasse desacreditado, estimulando a busca de novos caminhos no campo da formação de professores está justamente no seu principal pressuposto – "a ilusão dos fundamentos" – que se revelou equivocado. Em outras palavras, a realidade da escola pública tem mostrado que, mesmo tendo acesso à teoria, aos princípios que constituem os fundamentos para a reconstrução da ação docente, a prática dos professores permanece inalterada. Pesquisas têm evidenciado

que pode ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente à mudança na sua prática. Em outras palavras, exposto a novas teorias e, de certa forma, “pressionado” para aderir a elas, o professor poderá reformular seu discurso sobre a prática e descrever o seu fazer docente, colorindo-o com pinceladas de “construtivismo” ou de “sócio-interacionismo”, mas na sala de aula, via de regra, a prática continua marcadamente tradicional.

O paradigma da “racionalidade técnica” apresenta ainda outras insuficiências que contribuíram para a emergência de um paradigma concorrente. Essas insuficiências estão relacionadas sobretudo com o fato de que muitas das situações que desafiam o professor na sala de aula são complexas, incertas, emergenciais, singulares (Perrenoud, 1997; Pérez Gómez, 1997); que, freqüentemente, envolvem conflitos de valores e que não podem ser “resolvidas” recorrendo-se a procedimentos padronizados. São essas “zonas indeterminadas da prática” (Schon, 1997) que hoje estão sendo consideradas centrais na prática docente.

Essas “fragilidades” contribuíram para desacreditar o modelo da “racionalidade técnica” e, paralelamente, um novo modelo começa a se impor pretendendo trabalhar a questão da formação do professor a partir de outros pressupostos e em outras bases. Trata-se do modelo da “racionalidade prática”.

Constatada, então, a inexistência de uma relação linear entre conhecimento científico e técnico e a prática da sala de aula, o “modelo da racionalidade prática” vai se centrar no conhecimento prático dos professores. À pesquisa, nesta ótica, interessa investigar a forma pela qual os professores, na sua prática de sala de aula, lidam com os problemas complexos com que se deparam e com os dilemas

práticos que se colocam, tendo em vista as metas educacionais estabelecidas. Como utilizam o conhecimento científico, como operam princípios e leis deles derivados para equacionar/resolver problemas que emergem das situações incertas, desconhecidas, conflitivas; como elaboram e como modificam rotinas; como ensaiam novas formas de trabalho e avaliam seus resultados, como recriam procedimentos, estratégias e recursos... Enfim, como trabalham os professores nas situações singulares que derivam de cada contexto e de cada grupo humano (Pérez Gómez, op. cit., p. 102).

Nessa mesma direção, os estudos de Schon (1997), sobre a epistemologia da prática, estabeleceram distinções entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. O primeiro deles é, essencialmente, ligado à ação, ao “como fazer as coisas”; é um conhecimento tácito, espontâneo, geralmente ligado à rotina e que, não sendo objeto de reflexão, dificilmente pode ser formalmente explicitado na sua inteireza. Já o conhecimento que resulta da reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva do sujeito no curso da própria ação. Consiste em pensar “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” e se constitui num processo fecundo como recurso de formação dos professores, na medida em que aprendem a partir da análise e interpretação da própria atividade.

No modelo da “racionalidade prática”, a prática pedagógica é o ponto de partida como instância de problematização e de exploração/atribuição de significados aos conteúdos de formação teórica. O conhecimento-na-ação, como ponto de partida, deve, porém, avançar mediante a reflexão-na-ação, informada pelos conhecimentos derivados das ciências básicas e aplicadas. E a nova prática que resulta desse processo aproxima-se do conceito de *práxis* (Vasquez, 1977), pelas suas características de intencionalidade e consciência.

Referindo-se a esse processo, Pérez Gómez (op. cit, p. 113) assinalou que “assim entendida, a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação”. Quando o professor é levado a refletir sistematicamente na ação e sobre a ação, torna-se um investigador da sala de aula capaz de, mediante o registro e análise das experiências – as escolhas, as decisões, o processo, os resultados, etc. –, explicitar e formalizar uma “teoria da prática”. Trata-se de submeter os “saberes da experiência”, originados na prática cotidiana aos procedimentos da investigação científica, porém, numa concepção mais abrangente do que aquela estreitamente ligada às ciências positivas. O professor desenvolve, assim, autonomia e competência para libertar-se da “racionalidade instrumental” (e de suas prescrições) e elaborar explicações para situações singulares com que se depara na prática e propor estratégias de ação a elas adequadas.

Esse “elevar-se” da prática à teoria, com base nas contribuições da teoria pedagógica e ensaiando novas modalidades de pesquisa, novas estratégias, novas categorias de compreensão, novas formas de olhar a realidade e identificar os problemas, contribui para conferir estatuto epistemológico à prática pedagógica e constitui exemplo de como incorporar a pesquisa como princípio formativo do professor.

É importante registrar que as propostas de formação de professores, inspiradas na “racionalidade prática”, e que têm como eixo o “professor reflexivo”, são alvo de críticas por parte de expressivos segmentos da comunidade dos educadores que identificam esse modelo com as políticas neoliberais e com as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países do terceiro mundo.

Em artigo que examina as interfaces do neoliberalismo com as políticas educacionais, notadamente aquelas voltadas para

a formação de professores, Arce (2001, p. 267-8) expressou a sua discordância:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação. (...) Um profissional reflexivo que não poderá, com a formação proposta refletir a respeito de nada mais do que a sua própria prática (...). Sem discussões filosóficas, o **professor-prático** cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante.

A seguir, a autora reproduz um trecho do documento da Associação Nacional para a Formação de Professores (Anfope), cuja proposta para o Plano Nacional de Educação aponta diretrizes opostas às formuladas pelo MEC, “por não admitir que a formação inicial do professor seja feita em serviço e limitada ao saber fazer (...)”. Nessa proposta, a Anfope defendeu:

Sólida **formação teórica** e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos, filosóficos e sociais que permita a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo num prático formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de Institutos Superiores de Educação (Anfope, 1997, p. 2).

São essas, em linhas gerais, as idéias que têm estado presentes nos estudos e debates sobre a questão das tendências na formação do professor. A polarização do debate em torno dessas posições tem dificultado o avanço do conhecimento nas questões que verdadeiramente importam neste terreno.

Relações entre a formação do professor e a prática docente: revendo a polarização

Os modelos de formação de professores apresentados anteriormente expressam uma nítida dualidade. Se o modelo da racionalidade técnica produz um professor que tem um discurso, até certo ponto, "pedagogicamente correto", apoiado em uma teoria pedagógica consistente e uma prática não condizente, por outro lado, a formação inspirada na racionalidade prática corre o risco de banalizar ou caricaturizar as propostas pedagógicas.

Em outras palavras, a racionalidade técnica como modelo de formação é responsável pelo velho dilema, presente na escola da grande distância entre o pensamento pedagógico do professor e a sua ação na sala de aula. Os professores reproduzem no seu discurso (debates, concursos, justificativas de práticas adotadas), um ideário que corresponde às teorias pedagógicas chamadas renovadas, enquanto o cotidiano da sala de aula, no geral, reflete outra teoria. Na realidade, tal contradição se estabelece devido ao descompasso entre as práticas tradicionais, que atendiam a uma escola que deixou de existir e as expectativas pedagógicas a respeito de uma "nova" escola.

Por outro lado, a eleição da prática como princípio norteador da formação pode resultar em, pelo menos, duas consequências indesejáveis e igualmente perigosas:

- a reflexão não avança em razão da fragilidade do embasamento teórico: a reconstrução da prática, o exercício do julgamento, da decisão, da improvisação na urgência, não se fazem com base apenas no bom senso; e
- a reflexão pode se tornar mero exercício (reflexão como técnica), consagrado pelo modismo, reforçando uma antiga mazela da

escola que é a de adotar formas pedagógicas avançadas e esvaziá-las de sentido.

O exame mais acurado dessas questões nos leva a concluir que essa polarização é estéril e não faz avançar a formação de professores. Algumas das ambigüidades presentes atualmente no ideário sobre formação de professores nos colocam, no geral, alternativas que obrigam a escolhas que podem nos distanciar da escola na realidade brasileira.

Não se trata de eleger como ideal a prática tradicional ou a prática renovada, até porque a eficácia das mesmas não se define *a priori*, mas pelo uso e contexto em que se inserem, ou seja, pelos objetivos que pretendem atingir, como bem mostrou o relatório de Alexander, Rose e Woodhead, citado por Mello (1997).

Não se trata de privilegiar a formação teórica ou a formação pela prática, até porque uma não existe sem a outra, mas de manter a circularidade entre elas, para a qual a reflexão como técnica não é suficiente. A experiência tem mostrado que fundamentos teóricos sobre ensino renovado por si só não resultam na transformação da prática tradicional. Da mesma forma, é ingênuo pensar que professores possam inventar novas práticas apenas a partir da própria experiência, sobretudo, consideradas as deficiências de grande parte dos cursos de formação de professores e das circunstâncias de trabalho a que estão sujeitos, na realidade brasileira.

Outra polarização, da mesma forma imprópria, é a que opõe professor investigador, tão caro ao modelo da racionalidade prática, ao professor que segue modelos ou busca "receitas", conforme os preceitos da escola tradicional e que se tornou possível e viabilizado pela racionalidade técnica. Essas são duas dimensões da prática pedagógica do professor que, antes de serem antagonicas,

devem ser complementares. O que se almeja é a formação de professores com autonomia pedagógica que seja capaz de criar suas próprias respostas (recursos, materiais, estratégias), para se apropriar de forma crítica dos modelos ou soluções disponíveis. Na realidade, nas condições da nossa escola, parece ilusório esperar que o professor, apenas movido pelo seu desejo de acertar, possa de fato se tornar um professor investigador e criador de novas soluções, fato que, mesmo a pesquisa levada efeito pela academia, demanda grande investimento. O que nos parece sensato é que o professor possa ser um investigador e ao mesmo tempo tenha acesso aos recursos desenvolvidos a partir de pesquisas. Em outras palavras, estamos advogando que as pesquisas educacionais aplicadas ao desenvolvimento de recursos didáticos seja intensificada, de tal forma que o professor possa se beneficiar com recursos bem caracterizados e fundamentados e que efetivamente possam instrumentá-lo no seu trabalho. Para tanto, é também necessário que a pesquisa não só se canalize nesta direção, mas que haja parceria entre os interesses concretos dos professores e da pesquisa.

É igualmente equivocado eleger a capacitação continuada como estratégia prioritária, ao mesmo tempo em que se deixa em segundo plano as transformações nos cursos de formação inicial. Bons professores, com autonomia pedagógica dependem de sólida formação inicial na qual esteja contemplada a articulação teoria/prática mediante a imersão do futuro professor na realidade escola e da sala de aula. É menos provável que professores formados nos moldes da racionalidade técnica possam revolucionar as suas práticas, uma vez que estejam consolidadas ou, no mínimo, o esforço que essa tarefa demanda é longo e dispendioso.

O que se tem observado atualmente é que o modelo da racionalidade prática tem sido adotado por projetos de capacitação continuada, muito embora as iniciativas consistentes nessa direção se constituam em trabalhos desenvolvidos de forma quase artesanal, envolvendo pequenos grupos de professores, em longo prazo. A questão que permanece, portanto, é se é possível capacitar toda a rede de ensino nesses moldes.

Voltando ao nosso ponto de partida, relativo ao problema da ambigüidade entre o pensamento renovado do professor e sua prática, no geral de caráter tradicional, com a qual a escola convive há quase um século, há que se admitir que esse é um desafio considerável. Para além de todas as considerações que possam ser feitas a respeito da formação de professores e que precisam ser levadas em conta, queremos chamar atenção para a necessidade de superarmos uma certa interpretação maniqueísta que temos feito das tendências pedagógicas e da formação de professores. De qualquer forma, é preciso ressaltar que, qualquer que seja o processo de formação de professores, a questão essencial é dotar o professor de uma capacidade de discernimento que permita o exercício da autonomia pedagógica.

Referências bibliográficas

- ANFOPE. Consolidando um Plano Nacional de Educação. Campinas, 1997. (mimeo)
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professo reflexivo. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 74, p. 251-282, abr. 2001.
- BECKER, F. *Epistemologia do professor*. O cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- CAETANO, A. P. Dilema dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente* Porto: Porto Editora, 1997.
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky. A busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et alii. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.
- DELVAL, J. *Crescer e pensar*. A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DI GIORGI, C. *Escola nova*. São Paulo: Ática, 1992.
- JARAMILLO, D. *Formação Inicial de professores coerente com a complexidade da prática pedagógica significativa?* Comunicação apresentada no VI Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, nov. 2001.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade*. Desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.
- MENEZES, L. C. Projeto pedagógico. Rever o quê, mudar por quê. *Acesso* F. D. E. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, p. 29-34, 2001.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et alii. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *Pedagogia diferenciada*. Das intenções à ação. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.
- SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História

e Filosofia da Educação. São Paulo: PUC, 1998.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

O Estado Autoritário e a Reforma Universitária*

Mariluce Bittar

Doutora em Educação (UFSCar). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: bittar@ucdb.br

Resumo

Analisa-se, neste texto, um momento específico e singular da política educacional brasileira: a Lei nº 5540/68, conhecida como Reforma Universitária, gestada sob os desmandos da ditadura militar impingida à sociedade brasileira com o golpe de Estado de 1964. O texto está assim constituído: no primeiro momento apresenta-se uma breve contextualização histórica do Estado brasileiro pós-golpe militar. Na segunda parte reflete-se sobre a Lei 5.540: como foi gestada e sob quais aspectos político-ideológicos foi implantada; analisam-se também as mudanças mais significativas trazidas pela Reforma à universidade brasileira. Na terceira e última parte, apresentam-se análises e comentários à Lei e à crise da educação superior nos anos seguintes.

Palavras-chave

Reforma Universitária, Estado Autoritário, Universidade.

Abstract

In this text, a specific and singular moment of Brazilian educational politics is analyzed: Law No. 5540/68, known as University Reform, introduced under the extreme rulings of the military dictatorship brought upon Brazilian society with the coup-d'état of 1964. The text is thus made up: firstly, a brief historical contextualization of the post coup-d'état State is presented. Secondly, there is a reflection on Law 5540: how it was developed and in what political-ideological situation it was implanted; also analyzed are the most significant changes brought about by the Reform to Brazilian universities. In the third and last part the Law is analyzed and commented on as well as the university education crisis that followed.

Key words

University Reform, Authoritative State, University.

* Este artigo foi elaborado quando a autora cursava o Programa de Doutorado em Fundamentos da Educação, na Universidade Federal de São Carlos, em 1995, portanto, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

1. Breve contextualização histórica do estado autoritário

O período desencadeado com o Golpe Militar, especialmente de 1964 até meados dos anos 70, ficou conhecido como a fase mais aguda da ditadura. Diversas foram as conseqüências advindas do movimento militar, atingindo todos os setores da sociedade brasileira que conheceu de perto o arbítrio desenfreado daqueles que se arrogavam o direito de decidir os rumos das instituições e das vidas das pessoas.

A partir de 31 de março de 1964, brasileiros passaram a ser punidos com base nos Atos Institucionais, nos Atos Complementares, nas Emendas Constitucionais, nas Leis de Segurança Nacional, nos decretos, nos decretos-leis e nas leis criadas por decurso de prazo no Poder Legislativo. (...) Mas a Legislação inspirada no poder estatal, construída apenas pelas cabeças dos governantes, representou e representa para qualquer sociedade a amarga presença da humilhação. Ela causa cassações políticas, prisões, medo ou exílio, quando não ocorre a morte, a todos aqueles que divergem dos dirigentes do Estado (Vieira, 1983, p. 85-6).

Este pequeno trecho do livro *O que é desobediência civil* demonstra, em parte, a situação brasileira pós-golpe. O movimento se auto-denominava *“revolucionário”*, porém, se configurava *“(...) inequivocamente como uma contra-revolução (...)”* (Saviani, 1988, p. 94). Isto porque o governo de João Goulart tentava implementar reformas de base, entre elas a reforma agrária, defendida pelo presidente em suas viagens pelo interior do Brasil. Defendia também a distribuição da renda e uma regulamentação mais rígida da remessa de lucros ao exterior.

Paralelamente à sua luta, crescia o movimento sindicalista no país, com o Comando Geral dos Trabalhadores – CGT adquirindo mais

força. No nordeste, as Ligas Camponesas se fortaleciam e ameaçavam a estrutura agrária existente; e o dirigente do Partido Comunista Brasileiro, Luiz Carlos Prestes, chegou a declarar que eles estavam no poder, embora não estivessem no governo.

Todos aqueles movimentos propugnavam uma ruptura sócio-econômica com o sistema, pretendendo, pelo menos, aprofundar as reformas propostas pelo governo João Goulart, conferindo-lhes um caráter mais progressista. Os anos imediatamente anteriores ao golpe de 64, configuraram-se como um momento extremamente crítico: de um lado as forças de esquerda acusando o governo de atrasar as reformas e, assim, atender aos interesses da burguesia; de outro, as de direita, exigindo exatamente o contrário e sistematicamente acusando o governo de *“comunista”* e *“esquerdista”*. Nesse embate, o governo nacional-populista ficou praticamente sem apoio e vulnerável ao golpe que, de longa data, vinha sendo planejado. Dessa maneira, os chamados *“entreguistas”*, isto é, os grupos políticos de direita e contrários ao projeto nacional-populista, por meio dos militares, insurgiram-se contra o foco revolucionário que, para eles, representavam o embrião do comunismo na sociedade brasileira. Portanto, o golpe militar consistiu numa ruptura política para garantir a continuidade do modelo econômico capitalista alinhado aos Estados Unidos da América. Foi uma opção autoritária para garantir o tipo de capitalismo associado e subordinado ao modelo hegemônico pretendido por esses grupos em contraposição ao projeto, também capitalista, de inspiração nacionalista defendido por João Goulart.

Os militares viam, nas reformas de base propostas por Jango, a tentativa de formação de uma república comunista. A exemplo disto, basta citar o pronunciamento do Comandante do II Exército, Amaury Kruehl, feito à nação

brasileira, no dia 1º de abril de 1964:

O II Exército, sob meu comando, coeso e disciplinado, unido em torno de seu chefe, acaba de assumir atitude de grave responsabilidade com o objetivo de salvar a Pátria em perigo, livrando-a do jugo vermelho. (...) É que se tornou por demais evidente a atuação acelerada do Partido Comunista para a posse do poder, partido agora mais do que nunca apoiado por brasileiros mal avisados que nem mesmo têm consciência do mal que se está gerando (*O Estado de São Paulo*, 1988, p. 8).

Com o objetivo de restaurar a “normalidade”, o Comando Revolucionário, composto por três ministros militares, entre eles o futuro presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, cuja posse se deu em abril de 1964, destituiu o governo eleito de João Goulart, em março do mesmo ano.

O mandato do primeiro presidente militar deveria estender-se até 31 de agosto de 1966, data em que se completaria o governo de João Goulart. No entanto, Castelo Branco prolongou seu governo até março de 1967, quando assumiu a presidência o General Arthur da Costa e Silva. Depois deste, mais três presidentes militares foram impostos à sociedade brasileira: Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Figueiredo.

Todos os presidentes militares, como ditadores que eram, usaram, cada um à sua maneira, de todas as prerrogativas que lhes conferia a Constituição Brasileira de 1967, para oprimir e sufocar os movimentos populares.

Não obstante, há um consenso entre diversos autores, sobre o ano de 1968, quando o regime sofreu um recrudescimento rigoroso, visando a aniquilar qualquer foco de resistência vindo da sociedade civil em oposição à “Revolução” de 1964.

Carlos Guilherme Motta, comentando os acontecimentos ocorridos naquele ano, afirmou:

A década foi rebelde aliás ao próprio sistema decimal. Não começou em 1970, mas em 1968. Mais precisamente: os anos 70 começaram a 13 de dezembro de 1968, dia da assinatura do Ato Institucional nº 5, por uma quase anônima junta militar. Nem mesmo a pádua noção de legalidade do regime foi respeitada (In: *Folhetim*, 1979, p. 2).

O ano de 1968 foi um marco, tanto no campo da política, como no campo da educação. Antes mesmo da promulgação do AI-5, diversos setores da sociedade civil organizaram-se numa tentativa desesperada de resguardar o mínimo de dignidade e democracia no país. Foi assim que a categoria dos estudantes universitários mobilizou-se exigindo reformas em todos os níveis, mas, sobretudo, uma reforma universitária. É importante notar, contudo, que o movimento democrático pela reforma universitária remontava ao golpe militar; aliás, ele se constituía num daqueles movimentos de contestação já mencionados. Durante algum tempo, as universidades transformaram-se no “único foco de resistência manifesta ao regime” e os estudantes resolveram “fazer a reforma pelas próprias mãos (...) levando ao extremo as pretensões” de ataque à ditadura. (Saviani, 1988, p. 86).

É nesse contexto que o governo se apressa em desencadear medidas visando ao controle do movimento estudantil. Uma dessas medidas é o Decreto nº 62.937, baixado em 2 de julho de 1968, instituindo o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, incumbido de apresentar uma proposta de reforma universitária com o objetivo de “garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da Universidade Brasileira” (*Ibid.*, p. 81).

2. A Reforma Universitária – Lei Federal nº 5.540/68

Aberto declaradamente o confronto entre o governo militar e o movimento estudantil, este entendeu que sua não-participação no referido Grupo de Trabalho seria a melhor forma de não se comprometer com uma reforma que viria de cima para baixo, asfixiando as necessidades da comunidade universitária.

Aliás, é interessante notar que o governo militar adotou a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competiam aos educadores, assim como as políticas formuladas para outros setores também eram elaboradas por pessoas alheias à área, como, por exemplo, a saúde, a assistência social, entre outras. Na área da educação, os “planejadores” tinham como objetivo elaborar medidas que enquadrassem o ensino nos moldes da modernização acelerada, cabendo aos educadores apenas executá-las de “modo eficiente”, como analisou Dermeval Saviani.

Com a substituição da ideologia nacional-desenvolvimentista pela doutrina da interdependência, elaborada no interior da Escola Superior de Guerra, atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos de investimento no campo econômico. “A educação passa a assumir relevância pelo fato de produzir uma taxa de retorno para a nação e o educando é encarado como capital humano indispensável e estratégico para o desenvolvimento econômico” (Ammann, 1980, p. 106).

Segundo o formulador da teoria do capital humano, Theodore W. Schultz, o investimento no homem significa que o conceito tradicional de capital tem que ser ampliado, com o objetivo de incorporar a realidade do capital humano. Nesse sentido, a educação assume uma posição preponderante, pois o

investimento na capacidade humana, técnica ou criativa tomou-se um dos pontos fundamentais da economia mundial. “A educação (...) humaniza o capital, multiplicando-lhe os lucros e o poder de conversão de fatores materiais em resultados espirituais, criativos e reprodutivos” (Schultz, 1973).

Para o autor, a característica que distingue o capital é a de que ele é parte do homem. “É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (Shultz, 1973, p. 53). O investimento na educação é composto de duas partes: de um consumo futuro e de um componente de futuros rendimentos; portanto, esse investimento deve convergir para a obtenção de capacidades e conhecimentos úteis ao esforço econômico, para que possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento de cada país.

Theodore Schultz afirmava ainda que, apesar de a educação ser uma

(...) atividade de consumo que oferece satisfação às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar as suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (op. cit., p. 79, grifos do autor).

É interessante observar como o autor rebate as críticas à sua teoria: “É sustentado

por muitos ser degradante ao homem e moralmente errado tornar-se e sua educação como uma maneira de criar-se capital. Para os que sustentam este ponto de vista, a própria idéia de capital humano é repugnante; para eles, a educação é basicamente cultural e não econômica em seus objetivos (...) Minha réplica aos que assim tomam a educação é que uma análise que trata a educação como uma das atividades que podem crescer ao estoque do capital humano de maneira nenhuma nega a validade da sua posição (...). O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios que tais incrementos podem aumentar a renda nacional" (op. cit., p. 81-82). Está implícita, em seu conceito, a idéia de que todo indivíduo é capitalista através da "aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico".

A crítica pertinente a esta teoria é que a educação não é um investimento que se faz para o indivíduo e sim para a sociedade. O fato de o indivíduo adquirir conhecimento não faz dele um capitalista, especialmente porque, como trabalhador, ele se aliena da posse do resultado do processo produtivo do qual ele participa como alguém que sofre os efeitos e nunca como detentor das regras do mercado.

Não obstante, no Brasil, esta teoria foi amplamente incorporada, pois veio ao encontro dos idealizadores da reforma educacional implantada pelo regime militar. Na tentativa de conciliar o humanismo com a tecnologia, Jarbas Passarinho (apud Covre, 1983, p. 198) afirmava: "Não vejo, de maneira nenhuma, como a Pedagogia possa ser prejudicada pelo fato de ser a Educação considerada como investimento, e não despesa de consumo [pois]

somente por meio de inversões na educação, considerando-a como investimento, se pode alcançar e consolidar o desenvolvimento sócio-econômico".

A educação é pensada como forma de apropriação de capital, como melhoria de qualificação da mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com maior produtividade. Neste enfoque, o homem não é visto como **ser humano** e sim como **força de trabalho**, necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica. A ideologia economicista/tecnocrática coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, no qual o investimento no homem como capital humano deve ser visto como fator de produtividade econômica.

Na análise de José Oliveira Arapiraca (1982, p. 12), "(...) a educação é utilizada para legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano. Por esta noção, todo indivíduo é um capitalista em potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador potenciado".

A visão que perpassa todo esse ideário é de uma educação disciplinada e disciplinadora, controlada e controladora, cujo objetivo é integrar o homem ao esforço dos países subdesenvolvidos em superarem suas situações de pobreza. Nesta perspectiva, é preciso investir no homem que está "fora do sistema", "marginalizado", para que ele possa desenvolver suas potenciais habilidades e contribuir para o funcionamento e equilíbrio da sociedade. A educação, nesse sentido, deve favorecer as condições e as oportunidades dessa "integração do homem à sociedade", sem refletir sobre a sua estrutura de classes.

No caso das instituições de ensino

superior, a Reforma Universitária acionou

(...) o processo de burocratização, de departamentalização, objetivando um maior controle por parte do Estado (...) acoplado ao caráter **neutralizante** que o processo educacional deve possuir, contido no projeto de se desvincular da escola e, precipuamente, da Universidade, como **locus** em que se **faz política**. De um lado, cuida-se para que o conhecimento seja **apolítico**, que a discussão do saber se realize **acima das classes sociais**, inserida na ciência isenta com raiz na técnica social (Covre, 1983, p. 199-200, grifos da autora).

Inserida nesta concepção foi que se gestou a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, tendo como subsídios teóricos a influência política do IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, que “(...) funcionou até 1971 como um verdadeiro partido ideológico do empresariado”, além de exercer “(...) influência decisiva na estruturação do novo regime” (Saviani, 1988, p. 86). Além disso, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU dispunha de outros documentos como fonte de inspiração: Relatório Atcon, Relatório de Assessoramento ao Planejamento de Ensino Superior e o Relatório Meira Matos¹.

Apesar de uma tênue oposição de alguns integrantes do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, o partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, conseguiu a aprovação do Projeto da Reforma Universitária no tempo e nos moldes estabelecidos pelo regime. Para Saviani (1988, p. 99) “(...) o Parlamento foi transformado em apêndice da sociedade política, cuja função já não era mais a de legislar, mas, como afirmava o líder da oposição, senador Josaphat Marinho, apenas (...) homologar o arbítrio do Poder Executivo”.

Exemplo do arbítrio é a análise das organizações estudantis elaboradas pelos ideólogos da Reforma. No Relatório Meira Matos,

pode-se encontrar o seguinte pronunciamento:

(...) o que se passa no meio estudantil brasileiro é, tipicamente, o comando das iniciativas de teor político ou ideológico por um grupo esquerdista minoritário (...). Mantém esses grupos, quatro anos após a Revolução de 31 de março, que determinou o fechamento das organizações espúrias que dominavam – UNE, UME, UBES, AMES e outras versões regionais – essas associações ainda abertas e atuantes, nem sempre na clandestinidade, pois que há reitores e diretores que fecham os olhos ao seu funcionamento dentro das próprias escolas. (...) Nada acontece porque prevalece a falta de autoridade no sistema educacional, desparelhado de órgãos disciplinadores ou de fiscalização (...) (Relatório..., 1969, p. 229).

As recomendações do Relatório Meira Matos originaram o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, um desdobramento do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968. Segundo o Decreto, as autoridades universitárias e educacionais tinham o poder de legislar e suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas “*subversivas*”, ou seja, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão, de três anos, os estudantes ficavam impedidos de se matricularem em qualquer outro curso superior do país; os professores e funcionários que também estivessem envolvidos nas mesmas atividades ficavam suspensos, ou melhor, cassados por cinco anos.

Para desarticular o movimento de esquerda, a Lei 5.540, fiel à estratégia do “autoritarismo desmobilizador”², “instituiu a departamentalização e matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado (...). Além disso, a adoção do vestibular unificado e classificatório aliado ao ciclo básico tiveram o condão de desarmar, ao eliminar artificialmente a figura dos excedentes, as pressões

organizadas por mais vagas globalmente oferecidas pela universidade, como também as reivindicações pela ampliação das vagas nas carreiras especificamente mais procuradas" (Saviani, 1988, p. 98).

O regime de créditos e a matrícula por disciplina dispersaram os alunos que passaram a ter várias turmas com colegas diferentes, não lhes possibilitando mais freqüentar uma mesma "classe" do início ao fim do curso. Neste tipo de regime, os alunos não se matriculavam mais no conjunto de disciplinas que constituíam um semestre do curso; eles próprios compunham os seus currículos de acordo com os pré-requisitos estabelecidos e com os seus interesses particulares (profissionais/intelectuais), principalmente no que se refere às disciplinas eletivas componentes da grade curricular.

Esta sistemática visava ao aumento da produtividade dos recursos materiais e humanos, na medida em que os alunos de vários cursos diferentes podiam escolher disciplinas eletivas comuns, assim como as disciplinas obrigatórias de um curso podiam ser eletivas para outro, evitando-se os famosos "desperdícios" apontados pela relatório da Reforma.

Outro fator desencadeado pela Reforma de 1968 foi a instituição do ciclo básico, na qual os alunos de diferentes cursos assistiam aula das disciplinas comuns em uma mesma sala de aula, ocasionando a existência de turmas superlotadas e de composição heterogênea, o que dificultava o processo de ensino e aprendizagem. Sob o pretexto de preencher a capacidade ociosa de alguns cursos, os acadêmicos passavam um ano assistindo aulas em um curso básico que, teoricamente, prepararia os alunos para os anos profissionalizantes. Isto acabou criando um vestibular interno, isto é, o aluno poderia ir para a segunda fase de acordo com as seguintes critérios: a sua preferência individual, a sua classificação

no ciclo básico e a existência de vagas no curso pretendido. Para Luiz Antônio Cunha (1991, p. 243), este processo "(...) dá a pista para o entendimento da instituição do curso básico para além das justificativas de caráter pedagógico que colocam na necessidade de suprir conhecimentos e na educação geral a razão da sua existência".

Uma medida também de destaque foi a departamentalização, em substituição ao regime de cátedras "(...) saudada como a criação de condições organizacionais para que a universidade se libertasse da mediocridade técnico-científica e do clientelismo acadêmico. No entanto, o que se viu foi que o regime departamental permitiu que uma e outro permanecessem vivos e até crescessem com as próprias universidades" (Cunha, 1988, p. 2). Há que se ressaltar ainda que, na antiga estrutura acadêmica, era freqüente a existência de várias disciplinas com o mesmo conteúdo, em vários cursos, ocasionando a multiplicação de recursos, de espaço, de material didático, salário de professores, entre outros. A Reforma objetivou reunir as disciplinas afins em um só departamento, para que o mesmo conteúdo que interessasse aos alunos de diversos cursos fosse ministrado para todos de uma vez, evitando-se "gastos desnecessários".

Outra consequência da Reforma se deu na proliferação dos estabelecimentos isolados de ensino e o incentivo à iniciativa privada que logo passou a contar com maior número de alunos matriculados do que as universidades públicas. A consequência mais visível desse fenômeno pode ser observada na baixa qualificação acadêmica dos professores (a maioria apenas com curso de graduação ou, no máximo, especialização), o regime de contratação por hora/aula e a expansão dos cursos noturnos.

Faz-se necessário observar que o

governo atendeu à demanda por ensino superior de duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado. A expansão do setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente; a outra foi absorvida pelo setor privado que experimentou enorme crescimento. "Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3% (...), o que corrobora a tese de que o aumento do estudantado de 3º grau se deu acima de tudo pela expansão do setor privado" (Sampaio, 1991, p. 17).

Ocorre que os estabelecimentos particulares de ensino são governados pelas leis do mercado e estão condicionados aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se, assim, um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante.

Ainda um outro aspecto a ser considerado diz respeito à ingerência do governo na escolha dos dirigentes das universidades públicas. No Relatório do GTRU encontra-se a seguinte afirmação:

Às próprias funções de reitores e diretores da universidade, assim como a de qualquer das suas unidades, poderão ser convocados valores humanos que, embora alheios à carreira do magistério, possuam alto tirocínio na vida pública ou empresarial. Eis o pressuposto que nos inspirou a formalizar disposições a serem executadas com o objetivo de abrir-se a administração das atividades universitárias à participação de quantos brasileiros tenham condições de aprimorá-la com as contribuições da experiência, da cultura e dos talentos (Relatório do GTRU, 1969, p. 251).

Atendendo, pois, à orientação do Grupo

de Trabalho, o governo instituiu, no artigo 16 de Lei 5.540, em seu parágrafo primeiro, que:

Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior mantidas pela União (...) serão indicados em listas de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República (Saviani, 1988, p. 103).

Dessa forma, cabia ao Presidente da República nomear diretamente os reitores das universidades públicas e a eles estava incumbida a tarefa de manter as universidades funcionando dentro da ordem, o que significava que o Reitor deveria coibir qualquer tipo de manifestação acadêmica contrário ao regime militar.

3. Análises e comentários à lei

Sabe-se que a crise atual do ensino superior brasileiro deve muito à Lei 5.540/68 e ao regime político implantado com o golpe de 1964. Algumas análises sobre aquela época valem a pena ser lembradas, pois representam pontos de vista de vários autores que estudam e pesquisam a educação superior.

Luiz Antônio Cunha (1988, p. 4), autor de vários livros e artigos publicados sobre educação superior, comenta que: "Embora não constasse dos objetivos explícitos dos textos legais, a privatização, a fragmentação e a segregação constituíram um feixe bem articulado das medidas características da política de ensino superior do regime autoritário".

Continua o autor afirmando que, ao invés de criar mais instituições públicas de ensino superior ou aumentar a capacidade de atendimento das já existentes, os governos militares optaram pelo incentivo ao setor privado, fato este que se verificou também na Nova República a continuar a ocorrer. Além disso, lembra que o projeto da Reforma

estipulava que a universidade deveria ser a instituição própria do ensino superior e que as faculdades ou cursos isolados deveriam ser exceção, mas aconteceu exatamente o contrário, pois o crescimento de instituições isoladas ocorreu de forma avassaladora.

Fazendo um balanço daquele período e, analisando a universidade hoje, Eunice Durhan (Durhan, [s.d.], p. 9-10) afirma que "(...) após quase 20 anos verifica-se que não houve uma melhoria de ensino; que a flexibilidade curricular é apenas formal, que a fragmentação da universidade se agravou; que a pesquisa se manteve limitada a alguns poucos centros e, nesses, desligada do ensino, [portanto] a tarefa com a qual nos defrontamos hoje é entender os descaminhos dessa reforma".

Um desses "descaminhos", apontado por Niuvenius Paoli, foi o "modelo de modernização" implantado no sistema educacional pós-64. De acordo com o autor, existiam dois posicionamentos distintos: o primeiro grupo propugnava pela produção e socialização do conhecimento, entendendo a pesquisa como uma maneira de lutar "(...) contra os problemas do atraso em que se encontrava o ensino escolarizado em todos os níveis de sua estrutura e organização" (1988, p. 36). O segundo, fiel à política do governo, aliava modernização com desenvolvimento, procurando o seu suporte intelectual na teoria econômica do capital humano. Para este segundo "modelo", a pesquisa passou a se concentrar apenas na pós-graduação e propunha a reforma educacional com base numa racionalidade que se pretendia neutra, inodora e incolor. "Seu objetivo básico era racionalizar as atividades educacionais, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade, partindo do pressuposto de que existiam problemas de estrutura e funcionamento do sistema educacional, cujas soluções eram apenas de caráter técnico (omitindo deliberadamente o seu caráter político). Entretanto, não

se tratava apenas de técnicas de racionalização para a melhoria da produtividade, mas a técnica como o novo conhecimento a ser ministrado como modernização" (Ibid., p. 40-1).

Ainda em sua análise, Niuvenius afirma que este segundo foi o modelo vencedor e, ao modelo vencido restou apenas:

- a) ser objeto de cassações;
- b) cair fora do sistema escolar formal;
- c) procurar brechas nos controles existentes;
- d) ocupar outros espaços menos controlados; e
- e) recolher-se e dedicar a sua criatividade exclusivamente para a pesquisa (Ibid., p. 41).

Aqueles que não aderiram à modernização simplesmente não abdicaram da tarefa de pensar, de questionar o projeto de universidade que se estava implantando. Para estes parecia mesmo impossível compreender a postura daqueles que se deixaram empolgar com a ideologia modernizante que pregava o rendimento, a produtividade e a eficácia da universidade.

Aqueles que aderiram ao mito da modernização simplesmente interiorizaram as vigas-mestras da ideologia burguesa (...), significa que, enfim, a universidade se tornou útil e, portanto, justificável. Realiza a idéia contemporânea da racionalidade (administrativa) a alberga trabalhadores honestos. Em que pese a visão mesquinha da cultura aí implicada, a morte da arte de ensinar e do prazer de pensar, esses professores se sentem enaltecidos pela consciência do dever cumprido, ainda que estúpido. Evidentemente, não entram aqui os casos de pura e simples má-fé – isto é, dos colegas que usam a universidade não tanto para ocultar sua incompetência, mas para vigiar e punir os que ousam pensar (Chauí, 1980, p. 49).

Na atualidade, a universidade brasileira ainda sofre os problemas apontados pelos autores. Muito se tem discutido sobre o verdadeiro papel da universidade e a sua verdadeira

missão. Pode-se mesmo afirmar que, para alguns pesquisadores, há um certo consenso sobre a universidade que se almeja: aquela capaz de oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência do aluno em seus bancos; que seja adequada às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país e seja capaz de contribuir para a formação crítica do cidadão. A universidade que se almeja deve oferecer o ensino associado à pesquisa e a produção científica e cultural nela elaborada deve contribuir para o desenvolvimento da tecnologia e para o diagnóstico dos problemas sociais, interpretando-os e transformando-os.

Notas:

¹ Segundo Luiz Antônio Cunha, o documento mais importante para se compreender a política educacional para o ensino superior desse período é o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, formado pelo MEC, em julho de 1968, para estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas pelo Estado para resolver a crise da universidade. “Sua importância deriva do fato de ter feito convergir, nas suas recomendações implícitas, indicações do relatório do convênio MEC-USAID para o ensino superior e, também, de ter resultado (...) em várias outras medidas de política educacional, principalmente a profissionalização do ensino médio, surgida mais tarde, em 1971” (Cunha, 1991, p. 241).

² Termo utilizado por Dermeval Saviani para indicar a estratégia autoritária do regime militar, cujo objetivo era desmobilizar os grupos que se opunham ao sistema, especialmente os trabalhadores e os estudantes universitários (cf. Saviani, op. cit, p. 81-100).

Referências bibliográficas

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira* – um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982.

CHAUÍ, Marilena. Ventos. Jo progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da Educação Pós 68. *Cadernos de Debate*. São Paulo: Brasiliense, (8), 1980, p. 31-56.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A fala dos homens* – análise do pensamento tecnocrático. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de graduação na universidade brasileira: perspectiva histórica e questões atuais. *VI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação*. Ouro Preto, set. 1988. (Texto fotocopiado).

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DURHAN, Eunice. *A reforma da universidade*. (Texto fotocopiado)

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID – Ideologia do Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira. *Revista da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, III, (4), 1967, p. 123-137.

HISTÓRIA do Brasil – momentos decisivos dos últimos 100 anos. *O Estado de São Paulo*. 1988, p. 1-10. (Suplemento Especial).

MOTTA, Carlos Guilherme. Uma revolução não se inventa. *Folhetim*. Folha de São Paulo, 7 de outubro de 1979.

PAOLI, Niuvenius. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa – elementos para uma discussão. *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez-CEDES, (22), 1988, p. 27-52.

RELATÓRIO Meira Matos. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 199-241.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 243-282.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1908 – 1990*. NUPES. São Paulo: USP, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *O que é desobediência civil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Educação jesuítica no Brasil Colonial

Marisa Bittar ·
Amarílio Ferreira Junior

Ambos são professores do Departamento de Educação
UFSCar e doutores em História Social pela USP.
e-mail: bittar@power.ufscar.br / ferreira@power.ufscar.br

Resumo

Este artigo discute a presença jesuítica no Brasil colonial, período que abrange dois séculos de história (1549-1759). Nesse longo interregno, o padrão de pensamento ocidental foi lenta, mas eficazmente implantado por meio do processo de aculturação dos povos indígenas, da catequese e da educação. As ações missionárias dos jesuítas, porém, acabaram sofrendo uma mudança de rota quando a catequese foi superada pela fundação de colégios nos quais se formavam os quadros da própria Companhia. Esses colégios passaram a ter como base econômica grandes fazendas de gado, nas quais também se praticava a escravidão. A partir de então, aproximam-se os interesses entre a colonização e a Companhia de Jesus, pois os colégios passaram a ser entidades econômicas.

Palavras-chave

Educação Colonial, Colégios Jesuíticos, Economia Colonial.

Abstract

This article discusses Jesuit presence in colonial Brazil, a period that includes two centuries of history (1549-1759). Over that long period the pattern of western thought was slowly but efficiently implanted through the process of acculturation of the indigenous peoples, through catechism and education. The Jesuit missionary action, however, ended up suffering a change of route when the catechism was replaced by the foundation of schools in which replicas of the Company itself were formed. These schools started to have as an economic foundation great cattle farms in which slavery was also practiced. As of then, the interests between colonization and the Company of Jesus became closer, because the schools started to become economic entities.

Key-words

Colonial education, Jesuit Schools, Colonial Economy.

Introdução

A presença jesuítica no Brasil Colonial abrange um período de mais de dois séculos (1540-1759), nos quais o padrão cultural ocidental foi, em grande parte, inculcado por meio da catequese e da educação. O processo de aculturação já estava anunciado no singular documento que formalizou a descoberta em 1500. No seu português quinhentista, Pero Vaz de Caminha, escrivão da expedição de Pedro Álvares Cabral, ao redigir sua célebre Carta a el-Rei D. Manuel, já se refere à necessidade de *“salvar esta gente”*. Talvez a convicção no destino cristão dos brasis tenha lhe ocorrido ao observar que alguns deles haviam imitado gestos católicos por ocasião da missa de 1º de maio, inclusive com beijos na cruz, que Frei Henrique fizera erguer. Eis como escreveu Caminha: “Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendéssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fê, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade”¹.

A crença nessa missão, portanto, é anterior ao próprio nascimento da Companhia de Jesus (1540), ou seja, a Coroa Portuguesa antecipa a idéia de *“salvação das almas”*, o que se percebe nas palavras de Pero Vaz, para quem era necessário disposição para cumprir “o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fê”². Assim, é como se a criação da Companhia, quatro décadas após “a nova do achamento”, significasse a possibilidade de concretização desse *“acrescentamento”*, pois da pena do escrivão havia sido

lavrada a profecia: “E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa”³. Em outras palavras: se *“Ele”* (Deus) os trouxe para as terras brasílicas, a *“causa”* deveria ser a catequese, a expansão da fé católica.

Os padres inicianos estavam respaldados em prédicas que não eram só suas. Ávidos por conquistar *“novas almas”* para o rebanho católico, logo se dispuseram a deixar a Europa com destino à catequese além-mar, dando uma resposta prática e eficaz à Reforma que se alastrava em terras do Velho Mundo.

Espada e cruz não se separavam no século XVI quando a Igreja Católica exercia poder supra-nacional. Os poderes político e religioso eram, de fato, um só. Assim não é de estranhar que a Corte portuguesa, ao dar início efetivo à colonização do Brasil, o tenha feito associada à Companhia de Jesus. Segundo José Maria de Paiva, estudioso da cultura brasileira da época, “não se tratava, de maneira alguma, de preservação de espaço em relação à ‘heresia’ protestante: era o medo de desestruturação do seu mundo, o único e verdadeiro. A pedagogia estava em defesa da necessidade, em defesa da sobrevivência”⁴.

O Padre Serafim Leite, em seus 10 volumes sobre a *História da Companhia de Jesus no Brasil*, assim se refere à associação de interesses entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica para esse fim: “el-Rei chamou os jesuítas e confiou-lhes a missão da conquista espiritual desse novo Estado [Brasil]. Esta é a grande honra de Portugal. Nenhum outro país colonizador (excepto a Espanha) fez da catequese a base da colonização. Quando muito cooperadora, que é o caso da Bélgica a-respeito do Congo”⁵.

Paiva explica tal associação chamando a atenção para o fato de que se os jesuítas foram os escolhidos como os educadores no reino de Portugal em detrimento de outras

congregações, isto significa, no mínimo, que a sua pedagogia estava de acordo com a cultura portuguesa e com a visão de mundo da Corte. E enfatiza: "a expressão cultural maior portuguesa quinhentista é a religião"⁶.

Catequese, Casas de Bê-á-bá e Colégios

Os colégios da Companhia de Jesus constituíram-se num dos veículos mais eficazes de difusão da mentalidade portuguesa em terras brasileiras. Foram os jesuítas que criaram e por dois séculos quase exclusivamente mantiveram o ensino no Brasil. Tanto é que, ao serem expulsos por ordem do Marquês de Pombal, em 1759, deixaram para trás um "vazio educacional".

Educação jesuítica e colonização são processos históricos que nasceram juntos. De fato, como já assinalamos, uma vez decidida a colonização do Brasil, a partir de 1530, a Coroa Portuguesa teve como co-partícipe a Igreja Católica. É preciso lembrar, inclusive, que à época, o poder espiritual (Igreja Católica) era superior ao poder temporal (Estado), por isto não é estranho que tenham iniciado juntos tamanha empreitada.

A primeira carta do padre Manuel de Nóbrega, Superior da Missão do Brasil, logo ao aqui chegar, é um testemunho. Escrita a 29 de março de 1549, informa o Padre Simão Rodrigues, Provincial de Portugal, sobre a primeira ação de ensino e catequese:

Ho irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos mininos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Indios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de aprender e, preguntados se querem, mostrão grandes desejos. (...) e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube o ABC todo (...). Diz que quer ser christão e nom comer carne

humana, nem ter mais de huma mulher⁷.

Tido como primeiro discípulo, esse índio, que teria aprendido o ABC todo em apenas dois dias (!), parece ter se constituído numa exceção, pois o próprio Serafim Leite assevera que os alunos em geral não foram índios adultos, mas os seus filhos e os filhos dos portugueses, que iam nascendo na terra, como os netos do Caramuru, na Bahia, e os de João Ramalho, em São Vicente. Estes contam-se entre os primeiros estudantes do Brasil, acrescentados dos órfãos de Lisboa, logo chegados. Esses órfãos, colocados a estudar juntamente com crianças mamelucas, aprenderiam a língua dos índios, cumprindo indispensável papel na aculturação, pois, bilingües, serviriam de "instrumento apto e próximo para a conquista das almas"⁸. A necessidade de aprender o idioma da "língua brasileira" estava posta desde o início "para o mister da conversão do gentio", escreveu Serafim Leite. Temos outros testemunhos sobre o uso desse veículo de aculturação, como a carta do padre Rui Pereira aos irmãos de Portugal, em 1560: "Na cidade e também na Vila Velha, o padre Luis da Grã ordenou em casa que houvesse cada dia uma hora de lição da lingua brasileira, que aqui chamamos grego; ele é o mestre dela por saber entender e explicar suas regras melhor que todos"⁹.

Da leitura dos documentos da época parece, porém, que a obra de catequese não gerava os resultados esperados de imediato. É comum encontrar, tanto nas cartas dos primeiros jesuítas, como em relatos de viajantes, demonstrações de decepção, constatações de que os índios logo se esqueciam "de tudo", "da verdadeira religião", "do verdadeiro Deus" etc. Interessante é que, do lado oposto aos jesuítas, outros cristãos faziam o mesmo julgamento. O francês Jean de Léry, um dos arduos missionários que acorreram à Genebra, a cidadela do protestantismo, atendendo ao

apelo de Calvino para espalhar, mundo afora, a doutrina do mestre, vem ao Brasil por volta de 1552 e relata o seu esforço para converter "os selvagens da América". Enfatizando "o deplorável estado em que vive essa mísera gente"¹⁰, na sua contundência protestante, valesse dos índios como prova da existência de Deus para combater "os endiabrados ateus de que nossa terra anda cheia"¹¹, mas conclui, frustrado, que depois de lhes explicar que havia "um só Deus soberano, criador do mundo, que fez o céu e a terra", tudo era inútil pois, "apesar de tôdas as suas promessas de nada valia a lição. Logo a esqueciam"¹².

Em nome desse "Deus soberano", sempre contraposto aos demais deuses como "justo", abate-se a violência contra a "gente boa e de bela simplicidade" das terras brasileiras. Sérgio Buarque de Holanda, em *Visão do Paraíso*, afirma, a propósito, que "uma vez admitida a pregação universal do Evangelho, tenderiam por força a alargar-se as possibilidades de guerra justa contra alguns povos primitivos, equiparados, agora, não a simples gentios, ignorantes da verdade revelada, mas aos apóstatas"¹³. De fato, o próprio Jean de Léry revela acreditar nisso quando escreve que "embora os nossos americanos não o confessem francamente, estão na verdade convencidos da existência de alguma divindade; portanto, não podendo alegar ignorância não estarão isentos de pecados"¹⁴. Se lhes são imputados "pecados", o maior deles, na óptica cristã, devia ser o de apostasia!

Mas a preocupação em formar quadros para o apostolado e em difundir o padrão de pensamento ocidental oriundo da Contra-Reforma operaram uma mudança de rota: a obra de catequese em si foi gradativamente suplantada pelos colégios que no século XVII, alastram-se. Provavelmente, a inversão de prioridade tenha sido a responsável pela incor-

poração de práticas mercantilistas e escravistas na Companhia de Jesus, uma vez que, para sustentar os colégios, os padres começam a adquirir propriedades, especialmente, fazendas, escravos e gado. Da polêmica que tais práticas suscitaram, desde o início, diz Serafim Leite, que proveio de "insuficiente conhecimento do Direito Canônico e das Constituições da Companhia, como se os colégios da Companhia de Jesus não fossem entidades canônicas e civilmente capazes de possuir bens; ou se esses bens não tivessem títulos civis e legais. A Companhia era entidade idônea canonicamente, porque as suas Constituições aprovadas pela Igreja, reconhecem e estabelecem as normas dêsse direito; era idônea civilmente, porque os Reis e autoridades civis as reconhecem em direito e na prática, doando-lhes bens materiais (...) "¹⁵.

Colégios e bens materiais: eis a relação que, de imediato, emerge. A propósito, Laerte Ramos de Carvalho afirma que "amparadas financeiramente pelo auxílio real, cresceram e se multiplicaram as casas da Companhia de Jesus"¹⁶ e enumera cinco colégios criados no século XVII. Já no século XVIII, em pouco mais de cinquenta anos, a expansão foi ainda maior, com a fundação de outros seis colégios. E isto em distanciados pontos do território, como o Maranhão, Paraíba, Santos, Pará, Olinda, Recife, Fortaleza e Desterro (Florianópolis).

Como sobreviviam esses colégios? Qual era a sua base econômica? Eis do que agora importa tratar.

Fazendas, escravos e gado: a base econômica dos Colégios Jesuíticos

Tratar das propriedades que os padres jesuítas possuíam no Brasil Colonial é um assunto espinhoso e não significa que estejamos atribuindo juízo de valor a essa prática.

Contudo, parece-nos necessário buscar a relação entre educação colonial e base econômica, uma vez que, na historiografia brasileira, é comum a alusão à posse de fazendas de gado pelos jesuítas. Mas, embora saibamos que toda ação educacional e cultural não prescinde de uma base material, mesmo que rústica, nos estudos sobre educação brasileira tal tema é quase ausente.

Foi o próprio Nóbrega quem começou a desenvolver uma política de posse de terras e de escravos, "política essa que poderia assegurar a continuidade dos trabalhos dos jesuítas"¹⁷, acredita Laerte Ramos de Carvalho, apesar de tal prática ter sido originada, inclusive, em disputas por bens envolvendo a Companhia e autoridades locais da Colônia e, mais tarde, contestada pelos próprios textos canônicos, abrindo divergências no interior da congregação. Luís da Grã, por exemplo, opôs-se à orientação de Nóbrega e, em 1556, com a aprovação das Constituições da Companhia, sua oposição foi reforçada, pois, de acordo com elas, os seus padres deveriam fazer voto de pobreza, o que significava que nenhum deles poderia possuir renda para o seu sustento ou para outra coisa. Mais que isto, atesta o mesmo autor: nenhuma Igreja ou casa, a não ser os colégios e estabelecimentos de noviciado, e estes mesmos para o sustento dos escolares, poderia ter renda própria.

Estava posto, assim, o conflito entre duas concepções: a defendida por Luís da Grã, mais franciscana, e a de Nóbrega. O tempo mostrou que a primeira não seria a vitoriosa. Foi, contudo, essa disputa que forçou, segundo Carvalho, o redirecionamento da ação jesuítica: das casas (bê-â-bã e catequese) passou-se à criação canônica dos colégios. Podendo estes possuir bens, evidencia-se a íntima aproximação de interesses entre a Companhia e a Coroa.

Assim, a fase das doações de vacas *para*

os meninos da terra" e de *esmolas*" de el-Rei ficaria superada. O alvará de 1564, de D. Sebastião, que fixou a redizima de todos os dízimos da Coroa no Brasil como *esmola*" perpétua ao colégio da Baía acabou estendido a todos os demais colégios, inaugurando nova fase na vida da Companhia. Segundo Laerte Ramos de Carvalho: "Os recursos financeiros permitiram-lhe atuação mais ativa e garantiram-lhe a continuidade do trabalho catequético"¹⁸.

A expansão dos colégios é consequência, portanto, da autorização canônica, para que os mesmos possuíssem bens. E não foram poucos. A Fazenda de Santa Cruz, cujas origens datam do século XVI, no Rio de Janeiro, em 1742, tinha 7.658 cabeças de gado bovino; 1.140, de equino; e 200 de ovino, além de 700 *servos*"¹⁹. Em 1757, eram 9.344 cabeças de bovino, das quais se tiravam, anualmente, 500 reses para o sustento dos padres. Eis como a descreveu Serafim Leite:

A Fazenda de Santa Cruz era povoação perfeita, com tudo o indispensável à vida civilizada progressiva, com as características de grande estabelecimento agrícola-industrial, modelar para o tempo: Igreja, vasta residência de sobrado, hospedaria, escola de rudimentos para os meninos e catequese. Hospital, cadeia (L) casa de farinha, descasca de arroz, casa de cortumes, engenhoca de aguardente, engenho de açúcar em construção, estaleiro (L) roças de mandioca, feijão e algodão, – a clássica policultura das grandes fazendas dos jesuítas"²⁰.

Ele relata, ainda, que só no núcleo central havia 232 senzalas, onde as famílias viviam "sobre si mesmas", isto é, "os jesuítas deixavam perfeita liberdade aos seus escravos de escolherem noivas e noivos, sem se preocuparem com a côr, o azeviche africano ou o bronze indígena"²¹. Vê-se aqui, como em outros documentos, a menção aos escravos, embora o autor fizesse questão de realçar a "suavidade de trato"

dispensada pelos padres, fazendo de suas fazendas um "paraíso para os escravos"!

A princípio, continua Serafim Leite, era "um latifúndio desproporcionado, com mais prejuízo que proveito"²², mas os beneficiamentos foram tantos, que se cogitou de concentrar ali todo o gado existente nas demais fazendas jesuíticas do outro lado da Baía de Guanabara. Já no século XIX, a Fazenda de Santa Cruz passou a ser uma espécie de Residência Imperial, antes de se fundar Petrópolis. Nela passava as férias o Imperador D. Pedro I e era obrigatório aos representantes diplomáticos, ir ali fazer a corte durante 24 horas.

Mas o colégio do Rio de Janeiro possuía outras terras e escravos, cuja origem fora a famosa sesmaria de Iguaçú, doada por Estácio de Sá aos jesuítas. Enquanto a cidade se circunscrevia ao Castelo, eles ali criavam gado; depois, com o seu espraiamento, a criação transferiu-se para terras distantes, sobretudo para as grandes Fazendas de Santa Cruz e para os Campos dos Goytacazes.

Gado, fabricação de açúcar... Engenho Velho, Engenho Novo, São Cristóvão... "duas pequenas ilhas defronte da Quinta de S. Cristóvão" e outros diversos "tractos de terra e negócios", além disso, a "Ilha de Villegaignon, temporariamente administrada pelos jesuítas, casas arrendadas dentro da cidade, nas Ruas Direita, Hospício, Ouvidor, Rosário (...)"²³. Tantas posses geraram conflitos e apelos à Roma em casos de arrendamentos. Os litigantes, em seu proveito, argumentavam sempre que as terras do Rio de Janeiro não pertenciam aos jesuítas, mas aos índios!

Mas não incidiram apenas no litoral brasileiro as posses dos padres inacianos. A sua extensão territorial foi bem mais larga. Muito longe dali, por exemplo, desde o século XVI, em terras a oeste, da missão do Itatim, no atual Mato Grosso do Sul, restou um gado

dos jesuítas chegados por Assunção, em 1588. Prova da presença jesuítica no sul do antigo Mato Grosso, que ainda não era Brasil, foi o gado que por lá restou após a expulsão.

Há poucas notícias de colégios nessas terras longínquas por onde andaram os jesuítas. Em Assunção funcionou um deles. Já na região norte de Mato Grosso, relatos de religiosos de outras congregações atestam que suas missões não duraram muito.

É o que registrou, por exemplo, Frei Pedro, da Ordem Franciscana, relembando que, em 1751, chegaram a Cuiabá com o primeiro Governador da Capitania, D. Antônio Rolim de Moura, os padres jesuítas Estevão de Castro e Agostinho Lourenço, "com a tarefa de cuidar da evangelização dos índios". Na Chapada dos Guimarães, o primeiro fundou uma aldeia "unindo os índios mansos e já dispersos pelos moradores". Lá erigiu uma capela de palha na qual foi armado um altar em que colocaram, entre outras, a imagem de Santo Inácio de Loyola. Mas a missão teve uma existência de curta duração, continua Frei Pedro:

Não tardou que se concretizasse a expulsão dos jesuítas do Reino de Portugal pelo todopoderoso Marquês de Pombal que, em combinação com diversos governos da Europa, queria exterminar os jesuítas da face da terra. Com efeito, em Carta Régia de 22 de agosto 1758, o Governo Português ordenou ao Governador Rolim de Moura que fizesse remeter ao Pará todos quantos religiosos da dita profissão (jesuítas) aparecessem nesses setões ou sejam portugueses, ou sejam castelhanos²⁴.

Na seqüência deste estudo, o que nos cumpre averiguar é se a ação educativa jesuítica nessas terras a oeste que, mais tarde seriam incorporadas ao Brasil, também esteve relacionada à posse de fazendas de gado e às práticas mercantilistas em geral. Tal desdo-

bramento será importante para conhecermos a base material que sustentou toda a obra educacional dos jesuítas, entre 1549 a 1759, no Brasil Colonial.

Quanto à expansão para o interior do Brasil, um novo capítulo na história de conquistas, catequese, ensino, aculturação, massacre de índios, alargamento de fronteiras e lenta constituição do Estado Nacional brasileiro estava se inaugurando nessa empreitada da Coroa Portuguesa e da Companhia de Jesus para o oeste. Latifúndio e escravismo, traços essenciais da colonização, mantinham-se intactos, beneficiando-se de uma mentalidade que lenta mas, eficazmente, foi sendo plasmada pelos jesuítas.

Conclusão

Não havia contradição entre os objetivos coloniais da Coroa Portuguesa e os interesses religiosos da Companhia de Jesus nas terras brasileiras. O cristianismo patrocinado pela Contra-Reforma conjugou-se perfeitamente com a montagem do sistema colonial português, de tal forma que os indígenas transformaram-se, ao longo de 210 anos, em verdadeiros missionários-fazendeiros. A obra jesuítica no Brasil Colonial foi completa. Os padres da Companhia atuaram nas duas esferas da sociedade colonial, ou seja: tanto na superestrutura espiritual quanto na estrutura econômica.

O padre Manuel de Nóbrega, o primeiro Provincial do Brasil (1553-1559), logo percebeu que seria impossível a empreitada evangelizadora da Companhia de Jesus sem a existência de uma base econômica para sustentá-la. A unidade produtora de riqueza material que financiou o edifício religioso jesuítico era igual àquela mantida pelos colonizadores seculares. Do ponto de vista da organização da produção, durante o século XVIII, quase não havia diferen-

ças entre uma fazenda de propriedade da Companhia de Jesus e a de um colono civil. Ambas eram constituídas pelo famoso tripé concebido pela empresa colonial portuguesa desde 1530: latifúndio, mão-de-obra escrava e monocultura/pecuária. Embora quanto a este último elemento, pelo menos no que diz respeito à Fazenda de Santa Cruz, como mencionou Serafim Leite, predominou a "clássica policultura das grandes fazendas dos jesuítas".

Economicamente, entretanto, as contradições entre colonos e jesuítas se acentuaram por dois motivos: primeiro, porque a Companhia de Jesus detinha o monopólio do trabalho compulsório dos indígenas aculturados nos preceitos cristãos por meio da catequese e da educação e, depois, porque era isenta dos impostos metropolitanos, ou como afirmou Celso Furtado: "a Ordem não pagava impostos nem publicava estatísticas"²⁵.

O exemplo clássico deste conflito entre jesuítas, de um lado, e colonos, do outro, deu-se no Estado do Maranhão. A pobreza nessa região do Brasil Colonial ao "obrigar seus colonos a lutar tão tenazmente pela mão-de-obra indígena e a correspondente reação jesuítica – de início simples defesa do indígena, em seguida busca de formas racionais de convivência, e finalmente exploração servil dessa mão-de-obra – constituíram fator decisivo de enorme expansão territorial que se efetua na primeira metade do século XVIII"²⁶.

Assim, podemos afirmar que a Companhia de Jesus extrapolou em muito ao escopo determinado pelo Concílio de Trento (1545-1563). No Brasil Colonial, os padres jesuítas não só arremataram novas almas para o rebanho da Igreja Romana, mas, também, amealharam um substancial patrimônio econômico por meio da agropecuária. Entre outros motivos, as fazendas tinham que sustentar financeiramente os colégios mantidos

pela Ordem dos Jesuítas. Esses, por sua vez, ocupavam uma posição de destaque no espaço geográfico dessas unidades produtoras principalmente de gado e cana-de-açúcar.

No século XVIII, a mão-de-obra utilizada nas fazendas jesuíticas já tinha uma preponderância significativa de escravos desfrancizados. Quanto aos alunos, no tocante à extração social, também já eram outros. No século XVIII, os colégios jesuíticos mantidos pelas fazendas, basicamente, só recebiam crianças filhas da aristocracia agrária. Os tempos heróicos dos primeiros padres já tinham ficado para trás. Agora, os jesuítas se preocupavam em formar os quadros dirigentes que ajudariam a manter o *status quo* da ordem colonial.

Notas:

¹ CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a el-Rei D. Manuel*, p. 60.

² Idem, p. 63.

³ Idem, p. 60.

⁴ PAIVA, José Maria de. *Educação e cultura: a sociedade brasileira no século XVI*, p. 03.

⁵ LEITE, Serafim S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. II, p. 04.

⁶ PAIVA, José Maria de. *Educação e cultura: a sociedade*

brasileira no século XVI, p. 02.

⁷ NÓBREGA, Manuel da. *Carta ao Padre Simão Rodrigues*, v. 1, p. 110-111.

⁸ LEITE, Serafim S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. I, p. 72.

⁹ PEREIRA, Rui. *Carta da Baía aos 15 de setembro 1560*, v. III, p. 305-306.

¹⁰ LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*, p. 187.

¹¹ Idem, p. 188.

¹² Idem, p. 186-188.

¹³ HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do Paraíso*, p. 156.

¹⁴ LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*, p. 189.

¹⁵ LEITE, Serafim S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. VI, p. 75-76.

¹⁶ CARVALHO, Laerte Ramos de. *Ação missionária e educação*, p. 142.

¹⁷ Idem, p. 139.

¹⁸ Idem, p. 141-142.

¹⁹ LEITE, Serafim S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. VI, p. 57.

²⁰ Idem, t. VI, p. 57-58.

²¹ Idem, t. VI, p. 59.

²² Idem, t. VI, p. 61.

²³ Idem, t. VI, p. 72-73.

²⁴ KNOB, Frei Pedro. *A missão franciscana do Mato Grosso*, p. 166.

²⁵ FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*, p. 90.

²⁶ Idem, p. 68.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Ação missionária e educação*. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. t. 1, v. 1, l. 3.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

HUZIWARA, Érika C.; BRESCI, Melissa Salato; CALIN, Márcia T. C.; FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A base econômica dos colégios jesuíticos no Brasil Colonial. In: VI CIC da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998. *Programação Geral*. São Carlos: UFSCar, 1998, p. 36.

KNOB, Frei Pedro. *A missão franciscana do Mato Grosso*. Campo Grande: Publicação da Custódia Franciscana das Sete Alegrias de Nossa Senhora de Mato Grosso, 1988.

LEITE, Serafim S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. t. II.

_____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1945. t. VI.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-60.

PAIVA, José Maria de. Educação e cultura: a sociedade brasileira no século XVI. In: XXI Simpósio Nacional de História: A História no Novo Milênio: entre o individual e o coletivo. Niterói, 2001. *Livro de Resumos*. Niterói: Associação Nacional de História (ANPUH) e Universidade Federal Fluminense (UFF), 2001. p. 361.

PALOMINO, Thaís J.; ARCHIZA, Maria A. Guitti; MARINI, Fabiana; BITAR, Marisa; FERREIRA Jr; Amarillo. A escola do bê-á-bá no Brasil Colonial. In: VI CIC da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998. *Programação Geral*. São Carlos: UFSCar, 1998, p. 36.

Fontes impressas

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a el-Rei D. Manuel. In: ARROYO, Leonardo. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*: ensaio de informação à procura de constantes válidas de método. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

NÓBREGA, Manuel da. Carta ao Padre Simão Rodrigues. In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. (1538-1553). Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956. v. I.

PEREIRA, Rui. Carta da Baía aos 15 de setembro 1560. In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1958. v. III.

Gestão no cotidiano de escolas comunitária e pública*

Regina Sueiro de Figueiredo**

Ivone Cella***

Neiva de Mattos***

Liliana Martins***

** Doutora em Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação UCDB.
e-mail: rsueiro@ucdb.br

*** Mestrandas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: lilimart@enersulnet.com.br

Resumo

O artigo relata um estudo cujo objetivo foi o de examinar as similitudes e diferenças no processo de gestão em uma escola pública e outra comunitária. Além da caracterização das escolas via documentos e projeto pedagógico, foram analisados 51 depoimentos da comunidade escolar sobre a forma de escolha de diretor e clima organizacional. Observou-se que as duas escolas estão em diferentes estágios de implantação do modelo de gestão democrática, sendo que a comunitária encontra-se menos avançada quanto à participação de pais e funcionários. As relações estabelecidas no processo de gestão escolar são discutidas como marcos que são ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada na formação continuada de professores.

Palavras-chave

Gestão escolar, clima organizacional, escolha de diretor.

Abstract

The article describes a study, the aim of which was to examine the similarities and differences in the administrative process in a government school and in a religious one. As well as the profile of the schools gathered from documents and pedagogical projects, 51 statements from the school community were analysed as to the choice of director and organizational atmosphere. It was observed that the two schools are in different stages of implanting democratic administration, as the religious school is less advanced in the participation of parents and employees. The relationships established in the process of school administration are discussed as guideposts which they are and at the same time as starting and finishing points in the continued training of teachers.

Key words

School administration, organizational atmosphere, choice of director.

* Comunicação apresentada no IV Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, novembro/2001.

As investigações sobre gestão escolar, no contexto da globalização, têm sido foco de estudos como processo de reflexão, de conhecimento e de orientações metodológicas, no campo da educação, por diversos expoentes nos âmbitos nacional e internacional.

Nesta direção, a presente pesquisa nasceu da finalidade de conhecer e de examinar as realidades que ocorrem nesse processo de gestão em duas escolas, uma de origem comunitária e a outra de origem pública, sediadas em Campo Grande/MS. Outra razão que levou ao estudo foi o de sistematizar a linha de pesquisa intitulada Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Formação de professores no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, além de trazer contribuições para os dirigentes dessas escolas e de outras, que vêm atuando no processo de gestão.

A pesquisa foi desenvolvida com base em depoimentos realizados junto a cinquenta e um integrantes da comunidade escolar que compõem a amostra, sendo eles pais, funcionários, alunos, docentes, diretores e coordenadores. Esses depoimentos foram analisados à luz dos estudos feitos por Nóvoa, Paro, Gutierrez, Brunett, Prais, Glatter, Dourado, entre outros. A trajetória percorrida no estudo inicia-se com a caracterização do perfil dos estabelecimentos de ensino.

A escola comunitária originou-se da CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade para Mato Grosso, na década de 50, com a ajuda do Dr. Felipe Tiago Gomes, o idealizador da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Mas efetivamente a escola comunitária, objeto de estudo, foi criada em 1987, tendo iniciado seu ano letivo em fevereiro de 1988, com 167 alunos na Educação Infantil. Decorrido um ano de funcionamento, os pais dos alunos, via movimento organizado, solici-

taram a implantação do Ensino Fundamental, o que aconteceu de maneira gradativa e com a participação deles, a partir de 1995. Essa escola acha-se localizada no Centro da cidade, com fácil acesso aos meios de transporte e de comunicação.

A Escola Estadual é mantida pelo Instituto de Jesus Adolescente, mediante convênio entre o estado e a Congregação das Irmãs de Jesus Adolescente, achando-se localizada em um bairro próximo ao centro, também com fácil acesso aos meios de transporte e de comunicação. Em 08/07/74 foi criada a escola, que teve seu reconhecimento de 1ª à 4ª séries no ano de 1982, e de 5ª à 8ª séries, no exercício de 1985.

Após essa caracterização das escolas, a pesquisa prosseguiu com a análise das dimensões relativas à forma de escolha de dirigentes, ao clima organizacional instalado e à dinamicidade de avanço da modalidade de gestão democrática implantada, mostrando as similitudes e as diferenças entre ambas quanto às relações estabelecidas no processo de gestão descritas a seguir:

O processo de escolha de dirigentes – é a primeira dimensão estudada que mostra como era realizada a escolha do diretor de cada escola. Para isso, foram examinados os documentos oficiais existentes nos estabelecimentos, como estatuto, regimento escolar, entre outros, conforme parágrafos assim expressos:

- A escolha dos diretores das unidades escolares da CNEC é realizada via lista de encaminhamento com três indicações para a CNEC/Estadual ou CNEC/Nacional que faz a escolha final a partir da indicação da comunidade, por meio de seus representantes no Conselho.

- A lotação da direção e da secretaria, na pública, é feita mediante a indicação da Diretoria da Congregação das Irmãs de Jesus Adolescente.

Nas escolas analisadas existe a diferença na forma de escolha de dirigentes, mas ambas favorecem o desempenho das funções e o desenvolvimento de trabalhos, porque cada escola tem a sua filosofia própria e seus objetivos definidos e isso é algo que toda comunidade tem conhecimento.

Entende-se que a forma de escolha de dirigentes em uma instituição não garante que, sendo por eleição, a gestão será democrática, ou se for de outra forma, que será autoritária. Paro (1997) entende que não é a maneira de escolher o diretor que garantirá o trabalho democrático. Concorda-se que a forma de escolha não define, mas acaba por interferir no caminho da mesma, podendo ser negativa ou positiva. Nas escolas pesquisadas não há eleições e isso não as caracteriza como não democráticas.

Assim, a eleição para diretores é um dos instrumentos da democratização das relações escolares, mas não é o que de fato a define e nem o único determinante capaz de garantir a gestão democrática. Assim, é preciso refletir sobre o assunto, como faz Dourado (1998, p. 85) ao afirmar que:

(...) 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 outros na luta pela democratização possível das relações escolares.

Silva Júnior (1990) também esclarece que o cargo de dirigente escolar deve ser utilizado no sentido gramsciano, porque ele reúne a condição de especialista, a condição de político, ou seja, é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige, sendo que é o seu saber especializado e a própria confiança de seus pares que o credencia para tal.

Cabe a cada escola buscar a forma de escolha do dirigente, de tal sorte que favoreça

a *participação da comunidade*, proporcionando mecanismos para a gestão democrática, pois a implementação desse modelo possibilitará a cada escola liberdade para agir, julgar e avaliar seus procedimentos e esforços com trabalhos coletivos, oportunizando o amadurecimento político da comunidade escolar.

As diferenças encontradas nessas escolas constituem-se em estratégias que as mantêm com boa imagem frente à comunidade, ressaltando a integração e interação das equipes dos funcionários e professores na convivência com alunos e pais, reforçando a relação participativa escola e comunidade. Essa relação é resultante de um ambiente promissor concretizado por efeito multiplicador nas relações estabelecidas que permeiam o foco de estudo da gestão escolar.

O *clima organizacional* – é a segunda dimensão estudada a qual procura mostrar que os meios proporcionados pelas escolas levam à participação tanto de professores quanto de estudantes e ainda de funcionários em processo de sinergia, gerando um clima favorável com influência direta no desenvolvimento das atividades. Isso pode ser explicado pelas variáveis, que intervêm na composição do clima, analisadas por Luc Brunet (In: Nóvoa, 1999, p. 127), ao se referir a aspectos de núcleo comportamental, em níveis individuais ou grupais, e de estrutura, os quais, articulados e relacionados entre si, apresentam resultados satisfatórios ao clima da organização.

Nesta pesquisa, o clima na escola foi estudado sob a ótica da percepção de como os aspectos de liderança afetam comportamentos em relação à estrutura organizacional, níveis hierárquicos, especialização das funções, de comunicação, de coordenação e de resoluções de conflitos, em cada escola. Já quanto ao aspecto comportamental grupal, expresso por funcionários, foi analisado em relação aos

sentimentos e emoções que sentem ao realizar o trabalho participativo e em que momento eles são reconhecidos na escola. Esses aspectos foram encontrados nos depoimentos relativos à questão da valorização dos funcionários administrativos, assim expresso:

- Maior integração com a parte administrativa, sinto às vezes muita atenção com o pedagógico, no administrativo não temos muitas oportunidades de discutir melhorias (comunitária).
- Gostaria que o setor administrativo, financeiro recebesse a importância que é dada ao setor pedagógico pois sobre meu ponto de vista é tão importante quanto, uma escola não funciona 100% se não existisse secretária, tesoureira, recepcionista competentes. Resumindo acho que o administrativo é pouco reconhecido, valorizado (comunitária).
- A disciplina dos alunos, a educação dos funcionários e o trabalho de formação. (pública).
- Companheirismo, organização e qualificação (pública).

Constata-se na escola comunitária que a equipe administrativa tem necessidade de estar mais próxima da equipe pedagógica, bem como se sentir mais valorizada. No estabelecimento público, os funcionários administrativos têm maior clareza do trabalho em equipe e, devido à formação religiosa e humanista, sentem-se mais valorizados, embora estejam pouco à vontade para expor suas idéias e sugestões, em virtude de aspectos de liderança dos tipos democrático e algumas vezes centralizado estarem permeando as relações de poder na direção.

Essas análises dos depoimentos quanto às variáveis valorização e participação, extraídas das dimensões do processo de Brunet como comunicação, coordenação e recompensas, vêm corroborar os estudos de Prais (1996, p. 77), que enfatizam a necessidade da

articulação do pedagógico e do administrativo:

A administração propicia uma prática pedagógica qualitativamente atualizada quando cria um clima de participação efetiva de toda comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas, quando descentraliza o poder, quando confia e acredita em trabalho de equipe.

Diante deste contexto, entende-se que a educação é o ponto de chegada e de partida da administração escolar, sendo função essencial do dirigente escolar entender o processo educacional. Assim, como esclarece Silva Júnior (1990), é o próprio trabalho pedagógico que vai estabelecer os padrões da administração. Daí a necessidade de a escola comunitária discutir e apresentar o aspecto pedagógico para a equipe administrativa, de modo a estreitar tais relações e suscitar sua valorização.

Nesse sentido é interessante citar Luc Brunet (in: Nóvoa, 1999, p. 138) que trata da compreensão e da importância do clima organizacional favorável na instituição educativa:

Cada escola tem sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os envolvidos no sistema. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola. O conhecimento do clima permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e, deste modo, facilita a planificação dos projetos de intervenção e de inovação. Finalmente, é importante ressaltar que a eficácia escolar e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional.

Esse clima organizacional instalado nas escolas propicia ao ambiente de trabalho novas tessituras de relações que se efetuam

dinamicamente, constituindo a terceira dimensão estudada nesta pesquisa, a saber:

Gestão democrática – sua dinamicidade e avanços na fase implantada. Trata-se da modalidade de atuação que conquista espaços e autonomia na construção coletiva do projeto pedagógico da escola, priorizando a ação do dirigente de forma descentralizada, mas com co-participação e comprometimento da comunidade escolar. Isso leva a mudanças no processo de modo a legitimar que cada setor escolar deve definir seus próprios recursos, de acordo com as diretrizes traçadas, diferenciando-se da ação desconcentrada que permite apenas a distribuição de tarefas, porém, com o poder de decisão centralizado no dirigente da escola.

A questão da *autonomia* foi evidenciada na gestão escolar, por meio dos depoimentos, dos professores, assim expressos:

- Sim, em alterações discutidas e avaliadas com a coordenação para mudanças na Proposta Pedagógica, assim como outras formas de registrar o planejamento (comunitária).

- Tenho liberdade para expor minhas idéias nas reuniões e encontros realizados (comunitária).

- Sim, todas as atividades planejadas, organizadas foram executadas sem problema (pública).

- Sim, desde que as implementações venham satisfazer as necessidades são aceitas sem problemas. Ex: mudança na metodologia (pública).

Esses relatos reforçam os argumentos de Nóvoa (1999, p. 26) sobre a autonomia, a liderança organizacional e o clima organizacional interferindo na eficácia da escola, podendo ser visualizados nas afirmações, a seguir:

Autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para

responderem de forma útil aos desafios cotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilidade dos profissionais, alunos, pais e comunidade e por outro a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar (Brown, 1990). A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um diferencial, que facilite a adesão dos diversos envolvidos e a elaboração de um projeto próprio.

Nóvoa (1999) sinaliza a *liderança* organizacional como um dos fatores que contribuem para o alcance da escola eficaz e é esse líder quem irá promover estratégias adequadas de atuação e participação de todos os envolvidos no processo educativo. Desta forma, recomenda-se que a liderança da escola comunitária seja reforçada pela própria equipe de trabalho. Na escola pública e na comunitária seria oportuno um trabalho mais democrático, favorecendo a participação dos diversos atores que compõem a comunidade da escola.

Outros pesquisadores como Chapman (1990) e Rollin (1992), citado por Nóvoa (1999, p. 26), mostram seus entendimentos sobre liderança, afirmando que:

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias adequadas de atuação e estimule o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho. A liderança organizacional deve ser legitimada por uma tomada de decisões e participação colegiada, envolvendo o conjunto da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objetivos próprios do estabelecimento de ensino.

Nas escolas estudadas, a presença da liderança é reconhecida pela comunidade, embora os estilos sejam diferenciados, o que não impede o desenvolvimento da gestão democrática, pois a efetiva *participação* de

segmentos da comunidade pode ser evidenciada nos relatos dos pais, a seguir:

- Sim, e tenta colocar em prática, discute-se com o Conselho, aceitando por em prática (comunitária).
- Sim, muito. Reuniões mensais com coordenação, direção e Conselho, trazem as críticas e sugestões e buscamos a solução. Os pais procuram o Conselho (comunitária).
- Sim, nas reuniões aceitam a participação e opinião (pública).
- Sim, a escola favorece que todos dêem sua opinião, esclarecendo o bom funcionamento (pública).

Esses depoimentos mostram que a gestão democrática é regida por princípios nos quais está envolvida a participação nos diferentes níveis dos atores que a compõem, corroborando Gutierrez e Catani (1998, p. 69), quando comentam, de forma muito clara, o sentido de participação e em que momento a escola a está favorecendo:

A participação na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja forma atual é resultado de uma longa e dura luta política que data do início da década de 80, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo.

Na escola comunitária observa-se a atuação constante do Conselho Comunitário em um verdadeiro processo de gestão colegiada, porém, na ótica dos alunos das instituições analisadas, encontramos concepções diferenciadas, em relação à *participação*:

- Minha participação na escola é ser aluno (comunitária).
- Sou somente aluno aqui na escola (comunitária).
- Além de ser aluno participo de eventos existentes aqui na escola, ainda mais este ano, que sou da 8ª série e tenho que par-

ticipar bastante para arrecadar dinheiro para a formatura (pública).

- Todos participamos na Escola, comigo não seria diferente. Todos nós participamos dos eventos realizados (pública).

Constata-se que os alunos, na escola comunitária, entendem a participação ligadas a eventos, estudos ou auxílio a colegas que se machucam ou que não têm condições de sugerir, propor e participar de algumas decisões da escola. Já na instituição pública, eles participam do Conselho de Classe, que é um setor de decisão em relação ao que acontece em sala de aula, atuam também nos eventos, como citado na outra escola e principalmente vivenciam mais a escola que os alunos da comunitária. Em síntese, são mais conscientes de seu papel no processo de participação da escola. Assim, a Comunitária precisa proporcionar, incentivar e favorecer mais esse tipo de participação nas decisões sobre alguns rumos da escola.

Quando se consegue que haja a participação do grupo, verifica-se que há confiança nos professores, o processo de tomada de decisão passa a ser disseminado por toda a organização integrando os níveis hierárquicos. A *comunicação* se dá de forma horizontal e os professores ficam motivados a participar, por seu próprio envolvimento na elaboração dos objetivos, na melhoria dos trabalhos. Na avaliação de todo o processo, as relações se tornam mais amistosas entre a direção e os restantes dos profissionais da escola. O controle é exercido em todos os níveis da escola, havendo um elevado sentido de responsabilidade do grupo, pois todos unem esforços para atingir os objetivos.

As semelhanças foram evidenciadas quanto à *transparência* em atuar na gestão, tanto administrativa quanto pedagógica, entre as instituições, que corroboram os estudiosos

do assunto, comprovadas nos depoimentos, dos pais, a seguir:

- Sim, os pais ficam a vontade ao fazerem questionamentos, e anseiam por uma escola melhor (comunitária).

- Sim, através das reuniões, de diálogos com pais, a escola está aberta às sugestões, a ouvir críticas e dar oportunidades de participação (comunitária).

- Sim, os vários aspectos da escola são passados e repassados para os pais, mas não há compreensão e interesse por todos (pública).

- Sim, informam todos os fatos acontecidos na escola (pública).

Hora (1994, p. 122) afirma que "A inserção da comunidade na gestão participativa exige do professor práticas que venham a romper com os modelos pedagógicos comumente aprendidos nos cursos de formação e reciclagem", sendo um grande desafio lançado aos dirigentes escolares o de motivar a sua equipe de trabalho para que entenda a necessidade da participação comunitária e cultive essa participação como valor. Isso vem reforçar os estudos de Nóvoa (1999, p. 27) a respeito dos professores e de sua formação continuada para atuar na escola:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional de professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educacionais.

Esse entendimento sobre a formação continua do professor para o desempenho de suas atividades escolares também é reforçado em Mc Bride (1984 citado por Nóvoa, 1999, p. 29):

Para a formação de professor o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Alguns depoimentos de docentes mostram o empenho que as escolas vêm tendo na capacitação dos mesmos, conforme segue:

- Investimento no profissional – apoio financeiro para aprimoramento em cursos, eventos, etc. Dispor de professores mais capacitados (pública).

- Sim, pois estamos sempre participando de cursos, seminários, palestras, fazendo estudos conjuntos, repassando e discutindo idéias, posturas e prática, portanto, estamos sendo subsidiados para podermos fazer tais implementações (comunitária).

Também nessa linha de raciocínio, pode-se citar Glatter (in: Nóvoa, 1999, p. 159), quando trata da gestão escolar como parte integrante do processo educativo e as "mensagens" que os alunos recebem da direção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula. Para o mesmo autor, o objetivo primeiro da atividade da gestão das escolas "é criar condições para que os docentes promovam a aprendizagem dos alunos" e que "Nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente".

Os resultados dos estudos comparativos das semelhanças e diferenças entre as instituições de ensino de caráter público e comunitário mostraram que a gestão escolar tem o trabalho administrativo a serviço do pedagógico. Desta maneira, "importante reforçar o conceito defendido por Silva Júnior (1990), em que a educação é o ponto de partida e de chegada da administração escolar.

Pode-se concluir com a pesquisa que as escolas estudadas acham-se em um estágio de implementação do modelo de gestão democrática escolar, permitindo a cada unidade ampla liberdade de tentar experimentar e orga-

nizar-se, além de julgar e avaliar seu próprio esforço. Assim, esse modelo em processo participativo possibilita um amadurecimento político da comunidade e, conseqüentemente, de toda sociedade.

Referências bibliográficas

- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. C. (org.). *Gestão democrática: atuais tendências novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: Ferreira, N. S. C. (org.). *Gestão democrática: atuais tendências novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- PRAS, M. de L. M. *Administração colegiada na escola pública*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- SILVA JUNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

Possibilidades de investigação em Educação Matemática a partir da universidade*

Vinício de Macedo Santos

Doutor em Didática pela USP. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Presidente Prudente e campus de Marília.
e-mail: visantos@uol.com.br

Resumo

Neste artigo procuramos reunir idéias e refletir sobre diferentes aspectos presentes na formação de pesquisadores em Educação Matemática, com atenção particular à natureza dessa atividade na Universidade, aos momentos que marcam e aos espaços institucionais que acolhem uma atitude de investigação dos estudantes, nessa área. A Educação Matemática, considerada uma área de conhecimento relativamente recente, que estabelece conexão com várias outras áreas, apresenta aos seus pesquisadores o desafio de delimitação de fronteiras, de afirmação de um campo de investigação de problemas próprios e de geração de conhecimentos necessários ao ensino e aprendizagem da Matemática. Em face desses desafios, o que se pode considerar como principais pontos para a formação de investigadores na área?

Palavras-chave

Educação Matemática, formação de pesquisadores, ensino e pesquisa.

Abstract

This paper seeks to bring together ideas and reflect upon different characteristics present in the development of qualifying researchers in mathematical education, paying particular attention to the nature of this activity at University, to times which are significant and to the institutional make-up that encourages an attitude of investigation in students in this area. Education in Mathematics until now has been considered a relatively new field of knowledge that establishes connections with various other fields and presents researchers with the challenge of determining the boundaries, of confirming the identity of the field of investigation of specific problems and the production of necessary knowledge for teaching and learning Mathematics. With regard to these challenges what could be considered to be the main aspects for educational researchers in this area?

Key words

Mathematical education, research training, teaching and research.

* Trabalho derivado de pesquisa de pós-doutoramento: *Educação Matemática e a formação necessária ao investigador em Educação Matemática*, realizado na Universidade de Sevilla/Espanha-2000/2001, apoio financeiro da FAPESP.

Introdução

Devido aos muitos e muitos aspectos que hoje fazem parte do domínio da Educação Matemática estamos interessados, neste artigo, em discutir e formular idéias sobre processos e meios para a formação do investigador na área. Desse ponto de vista, qual é o momento que podemos considerar como inicial dessa formação? Quais momentos/etapas formais podem ser destacados como aqueles em que se pode desenvolver um programa de formação? Que conteúdo deve ter essa formação?

Para nos aproximarmos dessas respostas, vamos fazer algumas considerações de ordem geral sobre a relação entre as atividades de investigação e ensino e sobre as instâncias formadoras do investigador na universidade. Tomamos como referência principal a experiência realizada nas universidades brasileiras e levaremos em conta também elementos da experiência espanhola que nos propusemos a conhecer, interagindo com pesquisadores, observando e analisando programas de estudos de doutorado e agendas de investigação de grupos de pesquisadores organizados no âmbito de algumas das suas universidades e da Sociedade Espanhola de Investigadores em Educação Matemática.

Investigação e docência

Tratar da formação do pesquisador supõe levar em conta o ensino e a pesquisa enquanto atividades envolvidas diretamente nessa formação e enquanto funções básicas da universidade. Ensino porque é primordialmente no interior da universidade que essa formação ocorrerá, mediante conhecimentos teóricos/metodológicos proporcionados pelas disciplinas ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa porque o embasamento teórico que vai sendo construído, em tese,

sobretudo nas atividades de ensino, deve fundamentar algum trabalho de investigação. Ensino e pesquisa também porque, ao par “formação/pesquisador”, corresponde o par “difusão/produção de conhecimento” como duas das dimensões do que fazer da universidade. Neste ponto é importante discutir o caráter indissociável e não idêntico de tais dimensões e da relação que estabelecem entre si.

A preocupação de assegurar a articulação entre ensino e pesquisa na universidade brasileira foi destacada por Saviani (84) como um dos princípios básicos da lei 5.540/68 (a lei da Reforma Universitária). Pretendia-se aí que o ensino desenvolvido na universidade fosse dado de forma indissociada da pesquisa e que esta também fosse desenvolvida de modo articulado com o ensino. Em que pese a distinção entre um e outro, sobretudo, na universidade, as duas atividades são desenvolvidas, em geral, pelos mesmos sujeitos.

A interpretação da referida lei tem gerado, alternadamente, ao longo do tempo, problemas de hipertrofia de um aspecto em detrimento do outro, motivados principalmente por não se compreender ou por não se querer compreender que essas duas funções podem ser complementares, mas distintas. Esse mesmo autor explicitou a articulação e diferença entre ensino e pesquisa de um modo que ainda nos parece atual e que vamos transcrever por considerarmos que empresta algum significado para a reflexão que pretendemos:

1. Se o ensino repousa sobre o já conhecido, a pesquisa se dirige ao ainda não conhecido. Busca-se, pois, transformar o ainda não conhecido em algo conhecido; daí a tendência a se considerar que o ensino decorre da pesquisa: só pode haver ensino a respeito daquelas coisas que se conhecem. Eu só posso ensinar aquilo que eu conheço, aquilo que eu aprendi. Mas eu só posso aprender, se houver conhecimentos sistematizados; a

função da pesquisa é justamente produzir esses conhecimentos. Na medida em que esses conhecimentos são produzidos, é possível difundi-los, é possível ensiná-los a outros.

2. O ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, se centra basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação do saber humano (Saviani, 1984, p. 48).

De uma outra perspectiva, Silver e Kilpatrick (1994, p. 735) pontuam essa relação com uma citação extraída de enquête realizada com professores de matemática:

(...) a investigação é um tipo de atividade distinta do ensino. É como se dar um passo atrás para ver. É analítica. É reflexiva. É essencialmente fazer perguntas, mais que atuar em tempo real.

Âmbitos de formação do investigador

Em sentido amplo, o processo de formação e a prática do investigador não se separam da sua história de vida e dos momentos em que uma questão ou problema inicial lhe desperta curiosidade e passa a perseguir respostas e explicações. Também não se separam da sua história de escolarização quando efetivamente passa a ter um convívio mais estreito com campos de conhecimentos específicos, organizados, em princípio, para favorecer a formulação de perguntas, a resolução de problemas que supõem, entre outras coisas, a busca de respostas, explicações, análises ou sínteses. Dimensões próprias da produção de conhecimentos que requer do pesquisador o exercício sistemático de formular questões ou hipóteses, definir objetivos e buscar um entendimento apoiado em teorias e seus *constructos*, usando procedimentos e instrumentos adequa-

dos à problemática investigada e que possibilitem chegar a resultados esperados ou não.

Apesar dessas considerações feitas sobre a relação ensino e pesquisa, alguns dos elementos citados no parágrafo anterior não se configuram como prerrogativas exclusivas da formação do investigador e da sua prática. Também se aplicam ao processo de formação do professor e a sua atividade docente, em qualquer nível de ensino, indicando que o processo de potencialização e exercício dessa atividade têm uma dimensão investigativa necessária, como é compreendido, sob diferentes perspectivas, por algumas correntes da pesquisa qualitativa em educação (Erickson, 1989, 1996; Zeichner, 1995; Woods, 1998; André, 2000) e que também aparece na literatura da Educação Matemática (Simon e Tzur, 1999; Matos, 1995; Ponte e outros, 1995). A fronteira que separa o ensino da pesquisa tende a tornar-se difusa, entretanto, considerá-la como inexistente dificulta o estabelecimento de tarefas e objetivos em uma área ou outra, ainda que desenvolvidas pelo mesmo sujeito.

Estágios de formação: iniciação científica, mestrado e doutorado

Nas universidades brasileiras estamos familiarizados com pelo menos três momentos que podem ser caracterizados como estágios importantes da formação de um investigador que estão regulamentados e podem contar com o apoio de programas de financiamento e incentivo à pesquisa: a iniciação científica, o mestrado e o doutorado. No conjunto, representam etapas de um processo global de capacitação com graus de compromisso e exigências diferenciados.

A iniciação científica é o primeiro momento em que o aluno de graduação, de forma assistida, faz uma espécie de 'rito de

passagem" de uma condição de aluno que participa da vida acadêmica frequentando cursos, cumprindo créditos de disciplina, tendo como meta a conclusão de uma carreira, a outra condição. Aquela em que a inserção desse aluno nas atividades acadêmicas o motivou a delinear uma questão, um foco de interesse. E, enquanto cumpre suas tarefas acadêmicas regulares, acrescenta uma nova que consiste em se debruçar, com o grau de intensidade possível, a uma investigação preliminar com relação a um dado ponto dentro desse campo de interesse. Os relatórios de pesquisa representam o produto formal apresentado pelo aluno e sua aprovação supõe como critério a realização dos objetivos propostos, assegurada alguma articulação e coerência com os princípios teóricos e metodológicos eleitos e anunciados no projeto de pesquisa. Dessa experiência podem ou não se derivar outras, no que respeita à continuidade da formação do investigador. Ainda nesse nível, pode-se fazer referência a outras atividades orientadas, como são os estágios não-obrigatórios que, mesmo sem contar com apoio financeiro, cumprem uma finalidade próxima ou similar a da iniciação científica institucionalizada.

O mestrado é a instância formadora em que o aluno, tendo concluído a graduação, intensificará sua formação, de maneira também assistida, por um orientador, numa especialidade configurada pela natureza e propósito de seu projeto de pesquisa. Essa formação prevê a implementação de créditos relativos a um conjunto de disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação, a participação em seminários de pesquisa, a realização de outras atividades afins e, finalmente, o desenvolvimento do projeto de investigação que resultará na elaboração e defesa pública de uma dissertação. Sendo uma etapa intermediária da formação acadêmica do pesquisador, há

um ritual a ser cumprido, no que diz respeito aos critérios de investigação e reflexão na elaboração e desenvolvimento do projeto, porém, em princípio, não há uma exigência com o ineditismo do tema ou da sua abordagem. Não estão aí incluídas modalidades de mestrado e pós-graduação que têm surgido nos últimos anos e que, sem preverem a realização de um trabalho de pesquisa, vêm cumprindo uma função reparadora, frente a uma formação deficitária na graduação. Em alguns casos constituem-se alternativas de preparo do estudante para o ingresso em outras atividades acadêmicas ou profissionais.

O doutorado, forma principal e mais avançada de formação de investigadores, supõe a escolha de um tema, a definição de aportes teóricos e metodológicos e a realização de um trabalho de investigação, teórico ou empírico, original, consistente culminado pela elaboração de uma tese também submetida a defesa pública. A prática corrente entre nós prevê que a realização do mestrado seja condição para o doutorado, a não ser em casos excepcionais, quando o projeto desenvolvido no mestrado seja considerado apropriado para um doutoramento.

Verificamos que, nas Universidades da Espanha, de acordo com o Decreto Real 778/1998, os programas de Doutorado constituem um conjunto estruturado e coerente de cursos, seminários e trabalhos de investigação tutelados, cuja finalidade é a especialização do estudante em um campo científico, técnico ou artístico determinado, assim como sua formação em técnicas de investigação. Cumprir o programa de doutorado permitirá ao aluno a obtenção de certificados acadêmicos complementares dos estudos realizados e da capacidade investigadora. Assim mesmo, possibilitará, em seu caso, a obtenção do título de doutor mediante a realização e defesa da tese

de doutorado. No caso do investigador na área de Educação Matemática, os objetivos da Normativa são concretizados no âmbito dos departamentos que realizam a sua formação.

Do nosso ponto de vista, a formação do investigador compreende vários estágios, a cada um correspondendo um espaço próprio de formação. Podemos aqui falar do processo de "formação inicial": os cursos de graduação, os programas de iniciação científica, a pós-graduação e do processo de "formação continuada" do investigador. Neste caso, referimo-nos à nossa condição de professores universitários, em universidades públicas brasileiras, que nos exige a prática da investigação e, por conseguinte, estimula nossa aproximação e possível vinculação a programas de incentivo à pesquisa, mantidos por agências de fomento ou pela própria universidade. Neste último processo, é necessário considerar que as atividades de docência e de orientação de atividades de investigação dos alunos que, por circunstâncias profissionais, somos obrigados a desempenhar, requer o nosso engajamento sistemático em programas de investigação.

Instâncias formadoras do investigador em Educação Matemática

A atividade de formação de investigadores em educação matemática se confunde com a própria história de desenvolvimento da área e ocorre de modo particular em cada país, mas realizando uma trajetória semelhante em muitos aspectos. Invariavelmente, a formação do investigador em Educação Matemática, ao longo do tempo, vem ocorrendo em diferentes espaços a partir da emergência de questões relacionadas ao ensino de matemática que interessam a diferentes áreas do campo educativo, das tentativas sistemáticas de respondê-las individualmente ou em grupo e

da conjugação de iniciativas locais, nacionais e internacionais de formação de uma comunidade de investigadores.

Ainda são recentes, e em pequena quantidade, os centros especializados na formação do investigador em Educação Matemática no Brasil. Antecedendo a criação desses poucos centros e, concomitante a ela, há uma tradição de aglutinação de pessoas interessadas em pequenos grupos de estudos, autodidatas, e o acolhimento de projetos de mestrado e doutorado em inúmeros programas de pós-graduação em Educação. Essa tradição potencializou e catalisou o interesse de toda uma comunidade de profissionais que buscava refletir sobre questões da sua prática e se filiar a vertentes e instituições de pesquisa. Não se pode negar a existência, a partir dos anos 70, de certa inquietação e até de iniciativas de reflexões quanto a questões relativas ao ensino de matemática no interior dos departamentos e institutos formadores de professores de matemática. É difícil, entretanto, precisar em que medida esse movimento decorre de mudanças na concepção de formação docente vigente nesses departamentos e institutos ou se representa um movimento reativo a cobranças de organismos da sociedade frente aos resultados insatisfatórios do processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio ou ainda à progressiva inquietação e necessidade de investigação. Não foi aí, portanto, o local natural e legítimo para o desenvolvimento da pesquisa sobre as questões anteriormente mencionadas. Assim, a matriz da investigação nessa área, em nosso país, foi fundamentalmente grupos de estudos, departamentos e programas de pós-graduação em Educação (Santos, 1999).

Na Espanha, a história é parecida em muitos aspectos, mas há uma variante importante, em relação à experiência brasileira:

o reconhecimento oficial da área de Didática da Matemática como área de conhecimento e de investigação. Isto permitiu, por um lado, a instituição de alguns departamentos de Didática da Matemática, com posterior oferecimento de programas de doutorados específicos e, por outro lado, a organização dos professores/pesquisadores em Educação Matemática nos departamentos mistos (outras áreas com as quais a Didática da Matemática continuou associada como: Matemática, Ciências Experimentais e Sociais), para atender de maneira mais organizada as diferentes tarefas relativas à docência e à pesquisa em sua área. Isto permite que, a partir de diferentes perspectivas e interesses, a investigação se oriente para o fortalecimento de uma produção teórica no próprio campo de conhecimento e de afirmação de certa autonomia em relação a áreas afins. O maior ou menor diálogo com os campos das ciências humanas, com os quais a Educação Matemática sempre esteve estreitamente relacionada, mantém-se dependendo da questão investigada ou da orientação metodológica pretendida, mas apoiada em referências e condições de se fazer uma reflexão da sua própria perspectiva.

Historicamente, o principal espaço institucional de formação do investigador em Educação Matemática tem sido os programas de pós-graduação desenvolvidos por diferentes departamentos das universidades. Um mapeamento da trajetória dessa formação, em diferentes países, ofereceria-nos um perfil do que é a área de Educação Matemática e com quais áreas se relaciona mais diretamente.

Dos muitos estudos que procuram caracterizar a produção científica, o desenvolvimento da investigação em Educação Matemática e a formação de investigadores na área, destacamos, a título de ilustração, o de Batanero, Godino, Steiner e Wenzelburger (1992): "Preparação de investigadores em educação matemática: um levantamento internacional". Nele os autores se propõem a traçar o panorama em que se dá a preparação do investigador em educação matemática, por meio de informações levantadas junto a 94 programas (46 mestrados, 41 doutorados e 7 outros/graduação) de 61 universidades, em 19 países. O quadro 1 informa sobre os departamentos em que esses programas são realizados:

Quadro 1 - Distribuição de programas de formação por departamentos

Departamento	Doutorado	Mestrado/Diploma	Total
Educação	21	28	49
Matemática	6	7	13
Matemática e/ou Ciências da Educação	8	9	17
Interdepartamental	2	2	4
Outros	2	3	5
Sem informação	2	4	6
TOTAL	41	53	94

Quadro 2 - Distribuição de orientações por programas

Departamento	Doutorado	Mestrado/Diploma	Total
Educação Matemática	10	14	24
Matemática/Ciências da Educação	7	8	15
Matemática (Ed. Mat. pode ser escolhida)	6	6	12
Educação (Ed. Mat. pode ser escolhida)	18	25	43
TOTAL	41	53	94

Esses dados foram levantados no início da década de 90 e deve ter se modificado devido ao crescimento na quantidade de programas de pós-graduação e de departamentos. Porém, o quadro indica possibilidades de espaços institucionais em que a formação do investigador em Educação Matemática vem se realizando e, em certa medida, o estágio de especialização alcançado pela área nos últimos anos.

Entre nós, nas duas últimas décadas, é visível o crescimento dos programas responsáveis pela formação do aluno em nível de pós-graduação e o crescimento na quantidade de trabalhos centrados em temas da Educação Matemática. Mas é também significativo o interesse manifestado pelos alunos de cursos de graduação em matemática e pedagogia para o estudo desde as questões de que se ocupa a Educação Matemática.

Pontos de um programa de formação do investigador em Educação Matemática

A atividade de investigação em um determinado campo é um processo de busca sistemática de respostas ou aproximações de respostas a perguntas formuladas desse campo. Está, portanto, perseguindo um *porquê*. Nos diferentes níveis, há necessidade de uma

referência teórica/metodológica relativamente à área em que se situa a formação. Ou seja, a identificação dos principais tipos de indagações que justificam o desenvolvimento e a sustentação de um campo de conhecimento e investigação, as aproximações e conexões que estabelece com outras áreas do conhecimento e as possibilidades metodológicas para a investigação nesse campo.

Há vários tipos de questões que têm motivado o desenvolvimento da Educação Matemática e que têm se constituído em temática de investigação. Desde aquelas que foram formuladas por Freudenthal, Wheeler até as que podem ser depreendidas dos anais de congressos¹, das pautas de grupos de investigação² e das temáticas de artigos publicados nas principais revistas científicas da área³.

Assim, as indagações sistemáticas, os referenciais teóricos que as fundamentam e as formas escolhidas para aproximações de respostas são os elementos chave da formação do investigador em Educação Matemática. Identifica-se aí o conteúdo sobre o qual se desenvolve a formação do investigador na área desde o início. Tal formação, no nível em que seja, é permanente e principalmente orientada por *um que e um como* situados na perspectiva da produção do conhecimento. A capacitação desse pesquisador requer também uma atenção ao *para quê*, à aplicação do conhe-

cimento. Da perspectiva do investigador, esse ponto se situa num plano mediato, pois consideramos que as questões que produzem uma atitude investigativa precedem o *para quê*. Porém, consideramos ser esse o eixo principal sobre o qual se apóia a prática docente e a formação inicial e continuada do professor de Matemática. Embora não sejam processos homólogos, destacamos, mais uma vez, que os sujeitos dos dois tipos de formação, com alguma frequência, podem ser coincidentes.

Por que formar investigadores em Educação Matemática?

Com base nessas considerações e nos estudos realizados, um programa de formação do investigador em Educação Matemática pode atender a vários objetivos, dada a extensão dos problemas implicados no ensino e aprendizagem da Matemática. Considerados os objetivos gerais, comuns à formação diversificada de investigadores e comunidades científicas, em diferentes áreas, e que alinham planos de capacitação científica de organismos governamentais, Universidades e agências de fomento à pesquisa, destaquemos aqueles que nos parecem primordiais. Fundamentalmente, visa a uma especialização centrada nos fundamentos teóricos da Educação Matemática e nos procedimentos de investigação que lhe são próprios. Esta finalidade se concretiza de forma diferente em cada modalidade (ou programa) de formação uma vez que cada uma delas é resultado da conjugação de diferentes fatores e necessidades. Além de um princípio geral derivado da natureza da área e da tarefa de formar investigadores, há características particulares associadas ao contexto em que o programa se insere e à área de interesse do corpo docente desses programas e da perspectiva de reversão dos resultados da

pesquisa para o ensino e extensão à sociedade.

Com base nas considerações anteriores sobre objetivos, espaços institucionais e níveis da formação do investigador em Educação Matemática, um programa de formação, para nós, representa uma "plataforma de conduta" que se manifesta nas ações realizadas nos âmbitos da docência, da extensão e da pesquisa na universidade brasileira, com atenção particular para a orientação e análise de trabalhos de pesquisa em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado. Nesse sentido, deve-se ter como referência, para o desenvolvimento dessas ações, os três blocos em que podem se estruturar os conteúdos de um programa de formação: fundamental, metodológico e complementar, como apresentado por Rico (1998, p. 58):

Fundamentais – Incluem-se neste campo conhecimentos relativos aos fundamentos da Educação Matemática, seus problemas, fontes de informação e paradigmas de investigação. Tais conhecimentos permitem caracterizar a identidade e o estado de desenvolvimento da Educação Matemática como área de conhecimento e investigação e, por sua vez, situar a filiação de linhas e questões de investigação específicas.

Metodológicos – Conhecimentos relativos às metodologias de investigação dos problemas específicos da Educação Matemática. A elaboração de uma tese de doutorado, na área, supõe conhecimentos de referência para a adequada definição de uma perspectiva metodológica que possibilite o levantamento, a análise de dados e a discussão dos resultados da investigação.

Complementares ou afins – A formação do investigador requer conhecimentos que digam respeito mais diretamente ao seu trabalho de investigação em Educação Matemática. A depender da problemática estudada é possível que tais conhecimentos digam respeito, por um lado, a ramificações muito particulares, dentro da área de

Educação Matemática ou, por outro, a áreas de conhecimento que transcendam a Educação Matemática, mas que, uma determinada trajetória de formação requeira algum grau de conexão.

A separação dos blocos é aparente e não dicotômica, uma vez que os fundamentos, metodologia e trabalho prático de investigação expressam as dimensões teórica e prática indissociáveis e intrínsecas à formação do investigador em qualquer nível. Uma não antecede a outra nem devem ser pensadas como independentes do objetivo de formação e do objeto de investigação.

Os três blocos podem ser ainda concretizados em quatro âmbitos integrados:

1. Educação Matemática como campo de conhecimento e de investigação voltado para o exame dos:
 - fundamentos da educação matemática;
 - problemas que motivam seu desenvolvimento;
 - relação da EM com outros campos de conhecimento;
 - paradigmas e tendências de investigação em Educação Matemática.
2. Linhas de investigação em Educação Matemática e perspectivas teóricas que as fundamentam.
 - pensamento e cognição do aluno;
 - pensamento e cognição do professor;
 - experiências da sala de aula: interações, comunicação, dificuldades do professor e do aluno etc.;
 - ensino e aprendizagem de noções matemáticas específicas;
 - contextos sociais e culturais.
3. Metodologia da investigação em Educação Matemática:
 - pesquisa qualitativa;
 - pesquisa quantitativa;
 - análise de dados qualitativos e quantitativos.

4. Realização de trabalhos

4.1 Aproximação da investigação:

- Projeto de iniciação científica/ Relatório;
- Monografia.

4.2 Dissertação

4.3 Tese

Consideramos, nos três primeiros âmbitos, aqueles pontos que proporcionam uma fundamentação geral do investigador. Sabemos que faz parte do processo de formação a atenção focada em temáticas ou problemas mais delimitados, que se realiza por meio de determinadas disciplinas, no espaço da orientação assistida (tutorias) ou em grupos de investigação organizados por interesses específicos. O último tópico refere-se à atividade de pesquisa e à produção escrita em que as concepções do pesquisador devem se articular para responder com a coerência e profundidade possíveis às questões e problemas que se propôs estudar.

Finalizando

O propósito deste artigo foi o de explicitar e discutir os pontos atinentes à formação do pesquisador na área de Educação Matemática no contexto das nossas Universidades, entendendo que tal formação é um processo que se desencadeia no momento em que o estudante manifesta interesse por alguma questão relativa ao ensino e aprendizagem da Matemática e se propõe à busca sistemática de respostas para tal questão. Consideramos também que o conteúdo da formação desse pesquisador, em qualquer grau que seja, contempla aspectos relativos ao objeto de estudo da Educação Matemática, às teorias que lhe dão suporte e às metodologias de pesquisa utilizadas na área como condição para o desenvolvimento do que chamamos de trabalho de investigação.

Notas:

¹ Anais da SEIEM (Espanha), SBEM (Brasil), ERME (Europa), PME, ICME.

² Grupos de investigação como GIEM (Sevilla), DIF (Portugal), TEM (Granada), Grupos de trabalho da SEIEM, CERME etc.

³ Conforme revisão feita para este estudo.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BATANERO, M. C., GODINO, J. D.; WENZELBURGER, E. *An international TME-Survey: preparation of researchers in Mathematics Education*. Federal Republic of Germany: Universität Bielefeld/ Institut für Didaktik der Mathematik, 1992.
- BAUERSFELD, H. Research in Mathematics Education – Who benefits? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 4, 2000, p. 95-100.
- BIEHLER, R. SCHATZ, R. STRASSER, R.; WIINKELMANN, B. *Didactics of Mathematics as a scientific discipline*. Dordrecht: Kluwer Acad. Pub, 1994.
- Bishop, A. International perspectives on research in Mathematics Education. In D. Grows (ed.) *Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning*. MacMillan: New York, 1992.
- CARRILLO, J.; CONTRERAS, L. *Matemática española en los albores del siglo XXI*. Huelva: Hergue, 2000.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M. C. (org.) *Investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Ernest, P. Variedades de constructivismo: sus metáforas, epistemologías e implicaciones pedagógicas. Trad. Juan D. Godino. *Hiroshima Journal of mathematics Education* 2, 1994. p. 1-14.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GODINO, J. D. La consolidación de la Educación Matemática como disciplina científica. *Números* Vol. 40. 2000.
- GÓMEZ, P. Investigación matemática y enseñanza de las matemáticas en países en desarrollo. *Educación Matemática*. 12 (1), México, p. 93-106, 2000.
- GONZALEZ, F. E. Agenda latinoamericana de investigación en educación matemática para el siglo XXI. *Educación Matemática*, 12 (1), México, p. 107-128, 2000.

- GROUWS, D. A. *Handbook of research on Mathematics teaching and learning*. A project of National Council of Teachers of Mathematics. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- GUTIERREZ, A. *Area de conocimiento Didáctica de la matemática*. Matemáticas: cultura e aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis, 1991.
- KELLY, A. E.; LESH, R.A. *Handbook of research design in Mathematics and Science*. Education. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London, 2000.
- KILPATRICK, J. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico. Trad. R. G. S. Miskulin, C. L. B. Passos, R. C. Grando e E. A. Araújo. *Zetetiké*, Campinas, 4 (5), p. 99-120, 1996.
- KILPATRICK, J.; RICO, L.; SIERRA, M. *Educación Matemática e Investigación*. Educación Matemática en secundaria. Madrid: Editorial Síntesis, 1994.
- LLINARES, S.; SÁNCHEZ, V. *Teoría y práctica en Educación Matemática*. Sevilla: Alfar, 1990
- LUENGO GONZÁLEZ, R. Una panorámica sobre la Educación Matemática en España. *Suma*, 31, 37-50, 1999.
- ORTEGA, T. *Actas del III SEIEM*. Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Univ. de Valladolid, 1999.
- PASCUAL BONIS, J. R. *Actas del Segundo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*. Universidad Pública de Navarra, 2001.
- PIRES, M. V., Morais et al. *Caminhos para a investigação em Educação Matemática em Portugal*. Bragança: Secção de Educação Matemática. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- PONTE, J. P.; MATOS, J. M.; ABRANTES, P. *Investigação em Educação Matemática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- PONTE, J. P., SERRAZINA, L. *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália*. Actas da Escola de Verão-1999. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2000.
- PUIG, L. La didáctica de las matemáticas como tarea investigadora. Luiz Puig (ed.). *Investigar e ensinar: variedades de la educación matemática*. Bogotá: Una empresa docente, Univ. de los Andes, 1998. p. 63-75.
- RICO, L.; SIERRA, M. Educación Matemática en la España del siglo XX. En Kilpatrick, J., Rico, L y Sierra, M. (1994). *Educación Matemática e investigación*. Madrid: Síntesis, 1994.
- _____. *Actas del Primer Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*. Univ. de Salamanca, 1998.
- _____. Didáctica de la Matemática e investigación. In: J. Carrillo y L. C. Contreras (eds.). *Matemática española en los albores del siglo XXI*. Huelva: Hergue, 2000.

- SANTOS, V. de M. *Educação Matemática e a formação necessária ao investigador em Educação Matemática*. Projeto de pós-doutorado. Presidente Prudente: UNESP, 1999.
- _____. *Educação Matemática e a formação necessária ao investigador em Educação Matemática*. Relatório de atividades. São Paulo: FAPESP, 2001.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- SIERPINSKA, A.; KILPATRICK, J. (Eds.). *Mathematics education as a research domain: a search for identity*. Dordrecht: Kluwer, A. P. 1997.
- SILVER, E. A.; KILPATRICK, J. E pluribus unum: challenges of diversity in the future of mathematics education research. *Journal for research in mathematics Education*, 25 (6), p. 734-754, 1994.
- STEINER, H. G. Theory of mathematics education (TME): an introduction. *For the Learning of Mathematics*, 5 (2), p. 11-17, 1985.
- STEINER, H. G. Needed cooperation between science education and mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 90 (6), p. 194-197, 1990.
- WHEELER, D. Research problems in Mathematics Education – I. *For the learning of Mathematics* 4 (1), 40-47, Québec: FLM Publishing Association. 1984.
- WOODS, P. *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In C.M.G. Galdi, D. Fiorentini, E. M.A. Pereira (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB. 1998.

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.