

**Revista**

**FEED**  
**Educação**

**Ano II nº 03**

---

**Faculdade de Educação  
PUC-Campinas**

# Revista de Educação

Revista semestral da Faculdade de Educação - PUC-Campinas

## Comissão Editorial

Augusto João Crema Novaski  
Dulce Maria Pompêo de Camargo  
Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho  
Mara Regina Lemes de Sordi  
Newton Cesar Balzan  
Olinda Maria Noronha

## Conselho Consultivo

José Camilo dos Santos Filho (FE/UNICAMP)  
José Luiz Sanfelice (FE/UNICAMP)  
Lucíola Licínio de C. P. Santos (FE/UFMG)  
Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)  
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (FE/UFRJ)

## Coordenação Editorial Gráfica

Wilson Mazalla Júnior

## Revisão

Sérgio Luiz Cópia

## Capa

Claudia Lúcia Trevisan (mestranda da Pós-Graduação da FE - PUC-Campinas)

## Organização

Luis Antonio Vergara Rojas

---

Composta e impressa nas oficinas da

**Editora Átomo**

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas - SP  
CEP 13023-191 - PABX (019) 232.9340 e 232.2319



---

# Revista de Educação

Rev. Faculdade de Educação PUC-Campinas	Campinas	v. 1	n. 3	dezembro 97
---	----------	------	------	-------------

---

**Endereço**

Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift  
Campinas - SP - CEP: 13045-270  
Fone/Fax: (019) 230-5298

# Revista de Educação

---

Revista Semestral da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

Volume 1  
Número 3  
Dezembro

---

- 5      Editorial  
*Olinda Maria Noronha*

---

## Artigos

- 7      Do estudante ao professor universitário:  
caminhos para a didática do ensino superior  
*Newton Cesar Balzan*
- 25     O avesso da LDB e a formação do professor:  
dilemas de uma relação “suspeitosa”  
*Eliana Sampaio Romão*
- 33     O reino encantado do construtivismo  
*Tania Mara Tavares da Silva*
- 45     A relação teoria-prática no ensino de história e geografia  
entre os professores do 1º grau  
*Antônio Carlos Pinheiro*
- 51     Os desafios da formação educativa sindical frente ao neoliberalismo  
*Carlos Alberto Lucena*
- 59     A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução?  
*Mara Regina Lemes de Sordi*
- 75     O brincar de pensar dentro da sala de aula  
*Mara Salvucci*

---

## Relato de Experiências

- 77     Formação continuada de educadores em serviço: paixão e razão.  
*Álvaro J. P. Braga*
- 83     O ambiente da sala de aula e o trabalho diversificado  
*Maria Regina Peres et al.*

---

**Resenha**

- 87      Nas teias do planejamento na ação  
          *Maria Rosa Cavalheiro Marafon*
- 

89      **Notícias**

91      **Resumos de Dissertações e Teses**

97      **Normas para os colaboradores**

## EDITORIAL

O ato de publicar artigos, ensaios, estudos, resenhas e mesmo os resumos das dissertações e teses tem objetivo mais amplo que realizar a comunicação científica e acadêmica da produção intelectual. O significado maior está no fato de tornar de domínio público idéias, reflexões, práticas, experiências e leituras. É com este espírito que o Conselho Editorial da revista Educação da Faculdade de Educação da PUC-Campinas traz a público a edição nº 03. O esforço de apresentar este número é muito grande, uma vez que não contamos ainda com financiamento.

Graças ao apoio da Direção da F.E., da Coordenação do Curso de Mestrado e Conselho Editorial, dos docentes que acreditaram na Revista e prestigiaram-na como um dos espaços para a exposição de suas idéias e práticas, pessoal técnico, especialmente Luís Antonio Vergara Rojas, dos alunos do mestrado, graduação, professores da rede pública municipal de ensino leitores de nosso periódico, aqui estamos com mais um número.

Procurando atender a este público que nos tem prestigiado selecionamos o conjunto de artigos, relato de experiências, resumos de dissertações e teses e resenha que ora apresentamos na Revista Educação Nº 03.

Newton Cesar Balzan, Mara Regina Lemes de Sordi e Mara Salvucci, cada um com seu estilo próprio busca entender a questão da sala de aula, didática e ato de ensinar no atual contexto de vida.

Eliana Sampaio Romão traz seu debate para a questão da L.D.B.; Tânia Mara Tavares da Silva remete o leitor para os alcances e limites do construtivismo; Carlos Alberto Lucena reflete sobre os desafios da formação sindical frente ao quadro do neoliberalismo e Antonio Carlos Pinheiro apresenta uma reflexão instigante sobre o ensino de Geografia.

Na seção "relato de experiências", Álvaro J. P. Braga organiza um interessante conjunto de reflexões sobre a formação continuada e Maria Regina Peres coordena um debate sobre o ambiente da sala de aula e trabalho diversificado.

Finalmente, Maria Rosa Cavalheiro Marafon realiza uma oportuna resenha sobre "Nas teias do Planejamento na Ação".

Queremos agradecer a todos que colaboraram para que o presente número se tornasse uma realidade.

Muito obrigada!

*Olinda Maria Noronha*

# Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior<sup>1</sup>

Newton Cesar Balzan<sup>2</sup>

## Introdução

*"A indiferença ou o descontentamento dos estudantes jamais está desprovidos de significação, por mais infundados que possam parecer ao professor. Ninguém melhor que o próprio estudante pode explicar seu entusiasmo ou suas dificuldades"* (Kourganoff, 1990:260).

*"Os sistemas tradicionais de educação que herdamos têm falhado na criação de 'sociedades de aprendizagem' nas quais todos estejam motivados e capacitados a praticar a aprendizagem ao longo de suas próprias vidas". (Report of the Rome Lifelong Learning Conference, Rome, 1994).*

*(...) "se as Universidades aspiram corrigir os erros e injustiças da sociedade, elas devem começar por procurar caminhos que ajudem seus estudantes a pensarem em profundidade e compreenderem, de fato, esses problemas". (Bock, 1982:116)*

*"O professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão". (American Council on Education:1950; Apud Wise, 1967:)*

As afirmações acima refletem não somente preocupação com a questão da qualidade do ensino superior, como evidenciam tratar-se de um fenômeno que ultrapassa as fronteiras dos Estados, adquirindo um nível de abrangência mundial e características extremamente complexas, dadas as realidades vigentes em países situados em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-econômico e multiplicidades de culturas construídas ao longo da história.

1. Trabalho apresentado no 9º Congresso Mundial de Educação Comparada - Sidney, Austrália, julho de 1996 (com apoio do CNPq).

2. Professor titular da Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e professor colaborador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil.

**Artigos**



Assim, a crise pela qual passam os sistemas educacionais insere-se num fenômeno mais amplo, isto é, a crise da própria cultura ocidental neste final de século, quando os termos *globalização*, *modernidade* e *pós-modernidade* se tornaram uso freqüente. Em se tratando da Educação, a questão da qualidade do ensino tem-se destacado dentre as demais, sendo objeto de referências constantes, não apenas por parte de professores e estudantes, também como da imprensa, população em geral e até da classe política.

O presente trabalho tem, como objeto de estudo, a Didática - termo utilizado neste texto como sinônimo de Metodologia do Ensino<sup>3</sup> - e sua possível contribuição para o desenvolvimento da qualidade do ensino superior. Descartando a idéia de que a Didática, por si só, poderia mudar substancialmente o nível de qualidade ora observado nas Instituições de Ensino, tenho, como pressuposto, o fato de que ela tem contribuição *possível* a dar neste sentido. O fato de essa contribuição estar condicionada a uma série de fatores que a extrapolam leva-me a expressar termos de *alcance e limites* em lugar de *certezas dogmáticas*.

Uma grande transformação vem-se registrando no ensino superior, em nível mundial, nos anos recentes. Sua forte expansão, em termos quantitativos, mais marcante em países altamente industrializados, mas também presente nos países em desenvolvimento, gera problemas novos<sup>4</sup> diante dos quais nos sentimos despreparados como educadores: uma modalidade "... que tradicionalmente se caracterizou por ser um ensino de elite, vem-se transformando em ritmo acelerado num ensino de massa. Este fato, indiscutivelmente uma conquista, coloca-nos diante de problemas que se caracterizam como autênticos desafios: como conciliar um ensino de massa com um ensino de excelência? (...) "Do ponto de vista didático, o

problema se coloca na busca de um tipo de organização de situações de ensino-aprendizagem capaz de manter e mesmo melhorar os níveis de eficiência do ensino e, ao mesmo tempo, oferecê-lo a um grande número de alunos" (Candau, s/d.:02).

A situação aparece em toda sua complexidade quando se tem presente o fato de as recentes mudanças registradas na economia mundial terem levado a um forte crescimento no intercâmbio de estudantes de diferentes países. Segundo Woodhall (1981), o número de estudantes inscritos no ensino superior em países estrangeiros ao redor do mundo quadruplicou entre 1960 e 1980, passando de 240 000 para aproximadamente 1 milhão, concentrando-se, principalmente, em cinco países: Estados Unidos, Canadá, França, Alemanha e Reino Unido.

Quantidade e qualidade são freqüentemente vistas de modo dicotômico e não como pólos mutuamente inclusivos de um mesmo fenômeno por parte dos educadores, gerando insatisfações de ambos os lados: professores, desestimulados a trabalhar junto a estudantes que lhes pareçam desinteressados e, cada vez mais, desqualificados para a aprendizagem dos conteúdos propostos; estudantes, que consideram o ensino ministrado de baixa qualidade e fora da realidade.

A grande rapidez de acumulação de conhecimentos na sociedade contemporânea exige novos parâmetros para se definir a aprendizagem dos alunos, não mais em termos exclusivos de conteúdos curriculares, mas, acima de tudo, *aprendizagens de metodologias das diferentes áreas de conhecimentos*, propiciando-se condições para que o estudante seja capaz de realizar a própria aprendizagem ao longo da vida. Ou, como bem sintetiza Sir Christopher Ball na Palestra de Abertura da 3ª Conferência de Oxford sobre Educação - The Third Oxford Conference on Education (1995:2): "Diante de tantos desa-

3. Veja-se, a propósito de conceituações sobre ambos os termos: de Luís Carlos de Freitas, Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática", in *Educação e Sociedade* (27), São Paulo, Cortez Ed., 1982; de Maria Rita N.S. Oliveira, A reconstrução da didática-elementos teórico-metodológicos. Campinas, Papirus, 1992.

4. Constituem exemplos significativos os estudos desenvolvidos na Austrália, por Beed e outros (1977) e por Miller (1980); na Suécia, por Lane e outros (1981); nos Estados Unidos: na Universidade de Kentucky (Laverenz, 1979), no Central Connecticut State College (1982); no Brasil, por Forachi (1977).

fios, os velhos currículos não mais se sustentam. Além de suas características paroquiais, falham pela incapacidade de preparar a população para o mundo moderno" (...)... "a primeira exigência para um currículo moderno é aprender como aprender".

De fato, encontramos-nos frente a desafios para os quais urge obter respostas adequadas num espaço de tempo tão curto quanto possível: como evitar que o estereótipo de Universidade que os calouros terão construído durante os anos de adolescência venha a ruir tão precocemente? (Archângelo, Balzan e Paoli, 1993). Como fazer do ensino de graduação um período de construção de conhecimentos, de modo a propiciar condições para que as atividades didáticas sejam gratificantes ao docente e permitam uma atribuição de sentido à aprendizagem por parte do corpo discente? (Gerald, 1992). Como deixar de fazer do ensino de graduação um processo marcadamente informativo, sob a alegação de que formação acadêmico-científica se faz em nível de pós-graduação? (Paoli, 1985). Como trabalhar de forma tal que um maior número de professores possa situar-se no paradigma denominado por Pimentel (1992) "pós-moderno" e caracterize-se por um compromisso radical por parte do docente em relação ao próprio trabalho, contextualizado historicamente e desenvolvido de forma a trabalhar nos limites na interdisciplinaridade? Como alcançar esse compromisso radical, quando o próprio clima da pós-modernidade tem, em suas marcas, "a história substituída pelo efêmero, pela imagem do instante, pelo lugar fugidivo" (onde) "tudo se dissolve no momento presente, imediatamente superado pela outra imagem, colagem, bricolagem, montagem, mensagem" (ocorrendo) "a substituição da experiência pela aparência, do fato pelo simulacro, do real pelo virtual, da palavra pela imagem? (Ianni, 1995:170 - 172).

A importância dessas interrogações fica evidente se partirmos do pressuposto segundo o qual as Instituições de Ensino Superior podem tornar-se um microcosmo de uma sociedade racional, um alerta para a sociedade sobre o que ela própria deveria ser (Barnett, 1995:121). No entanto tal possibilidade está condicionada a fatores extremamente comple-

xos, pois, a partir do momento em que "se acelerou o processo de globalização do mundo, modificaram-se as noções de espaço e tempo. A crescente agilização das comunicações, mercados, fluxos de capitais e tecnologias, intercâmbios de idéias e imagens modifica os parâmetros herdados sobre a realidade social, o modo de ser das coisas, o andamento do devir. As fronteiras parecem dissolver-se. As nações integram-se e desintegram-se. Algumas transformações sociais, em escalas nacional e mundial, fazem ressurgir fatos antes esquecidos, anacrônicos. Simultaneamente, revelam-se outras realidades, abrem-se outros horizontes. É como se a história e a geografia, que pareciam estabilizadas, voltassem a mover-se espetacularmente, além das previsões e ilusões (Ianni, 1995:167).

Em se tratando de procedimentos didáticos, vemo-nos oscilando entre as mais tradicionais formas de ensino - professor falando para uma classe que anota o que ele diz - e propostas tão avançadas que soam como pós-modernas - aprendizagem por simulações com uso da informática - ambas com resultados precários. Confunde-se modernidade com novidade. Excelentes professores que recorrem a métodos tradicionais de ensino passam a sentir-se desorientados e aqueles que se utilizam da mais avançada tecnologia raramente se perguntam sobre o porquê, para quê e para quem estão ensinando.

A situação do ensino se mostra, em toda sua complexidade, quando se considera que, além do fato de a educação normalmente vir a reboque dos avanços científicos, tecnológicos e sociais, não há ainda consenso, entre os próprios cientistas sociais, a respeito dos conceitos de globalização e pós-modernidade. Assim, estudam-se "Teorias da Modernização" (Ianni, 1995) e não simplesmente "A Teoria da Modernização". As discussões em torno dos conceitos de Modernidade e Pós-Modernidade, bem como suas periodicidades, continuam sucedendo. Se há um certo consenso em torno das características das sociedades pós-modernas - "ambiente (...) "povoado pela cibernética, a robótica industrial, a medicina nuclear, a tecnologia de alimentos, o trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o vídeo-game, o vídeo-



cassete, o vídeodata, a TV a cabo e os computadores domésticos" (Santos, 1995:26-27), por outro lado, prevalecem as incertezas quanto ao início da Pós-Modernidade - a partir do momento em que tem lugar, na Itália, um movimento de rebelião contra o internacionalismo na arquitetura ou, dois anos antes, em 1953, com a descoberta do DNA ou, pouco mais tarde, a partir do desenho do chip e lançamento do primeiro Sputnik? (Santos, 1995). As projeções sobre o que nos legará a Pós-Modernidade, são, também, bastante divergentes, abrangendo desde previsões bastante otimistas, como as apresentadas por Naisbitt (1994) - "Somos todos guardiões de nossos irmãos", "Um consenso está emergindo sobre as questões ambientais globais", "Áreas de tensão globais aumentam o debate sobre os direitos humanos" etc. - a considerações carregadas de pessimismo, como as formuladas por Derrida (1993) sobre uma "Nova Ordem", segundo ele, "fundamentada no desemprego, na exclusão, na rejeição dos exilados e dos imigrantes, da guerra econômica entre nações, nas disputas entre etnias, na dívida externa".

Se não há necessariamente sincronicidade entre aquilo que ocorre num determinado segmento cultural - ciência ou arte, por exemplo - e demais segmentos, em relação à educação, sincronicidade só dificilmente ocorre. Em todo o mundo, ela normalmente vem a reboque dos avanços que ocorrem nas demais áreas, mesmo nas ciências humanas em geral e nas ciências sociais aplicadas. Nos raros casos em que a educação se pôs a par com as mudanças sociais e raríssimos casos em que se antecipou, ousando contribuir para a construção do futuro através de projetos inovadores, foi acusada de estar subvertendo a ordem pública, sendo desmantelada. Por isso é preferível ter-se presente a dialética do novo e velho, vistos como pólos mutuamente inclusivos na cultura, em geral e educação, de modo especial.

Num mesmo país - o Brasil, por exemplo - em 1996, são encontrados grupos populacionais - não indígenas - que vivem - em cavernas e aglomerados humanos, cujo estilo de vida se identifica claramente com aqueles vigentes nos Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental. Numa mesma grande metrópole - New York

ou São Paulo - bolsões de pobreza, que lembram o quarto ou "quinto mundo", coexistem junto a núcleos onde traços da pós-modernidade podem ser facilmente identificados. Pequenas cidades do interior de São Paulo, nas quais o analfabetismo deixou de existir e cidades do interior da Amazônia, onde aqueles que não sabem ler e escrever correspondem a quase 90% da população, pertencem a um mesmo país.

Pergunta-se, então, se o *tradicional* deve ser descartado, a priori, se o *moderno* satisfaz as esperanças nele depositadas e que se espera do *pós-moderno*. O presente trabalho tem, como objetivo, trazer alguma contribuição para o esclarecimento destas questões, assim como apontar para possíveis alternativas visando à alteração do panorama ora vigente no ensino superior. Para isto, recorro a resultados de Projetos de Pesquisa que venho desenvolvendo desde 1980, tendo o estudante, concluinte de cursos de graduação, como meu principal interlocutor. Recorro, também, a dados de pesquisas desenvolvidas por alunos de doutorado sob minha orientação e estabeleço relações com os achados de outros pesquisadores do Brasil e Exterior.

Ao desenvolver o presente trabalho, parto dos seguintes pressupostos:

(i) Da Metodologia de Ensino contribuir positivamente para o desenvolvimento da qualidade de ensino ora vigente. Seu poder é, no entanto, bastante limitado. Negar sua possibilidade de contribuição constitui erro tão grave quanto afirmar que, por si só, ela poderá alterar o panorama com o qual ora nos defrontamos no processo educacional.

(ii) Os recursos que a Metodologia de Ensino põe à disposição dos educadores serão tão mais eficientes quanto mais seus usuários tiverem presente o contexto sócio-cultural em que atuam. Este contexto inclui desde a rede de relações que se estabelece entre indivíduos e grupos de diferentes origens sócio-econômico-culturais, dotados de expectativas nem sempre convergentes, até as relações entre Instituições de Ensino e Sociedade. Num momento em que o mundo tende para a Globalização, é evidente que não basta aos educadores conhecer o meio mais próximo em que atuam — a chamada Comunidade, por exemplo — sendo necessária

uma conscientização sobre as tendências e contradições que se observam em nível internacional e, forçosamente, situam-nos diante de novos e, cada vez mais, numerosos desafios.

(iii) Os achados que constam deste estudo embora tendam a coincidir com aquilo que vem sendo registrado por pesquisadores de diferentes países, serão tão mais significativos, quanto mais forem objetos de reflexão, tendo como referência as especificidades dos diferentes países, de diferentes regiões de uma mesma nação e, inclusive, das enormes diferenças que caracterizam as atuais grande metrópoles. A título de exemplos, tomemos alguns casos: dois países inseridos no chamado Terceiro Mundo, Brasil e Índia; dois países ocidentais situados em diferentes hemisférios, como Canadá e Brasil, países que fazem parte da União Européia, como Holanda e Portugal; dois pequenos países do hemisfério Sul, como Nova Zelândia e Uruguai; dois países europeus, um ao Norte e outro ao Sul, como Suécia e Grécia ou, ainda, duas regiões de uma mesma nação - o Norte e o Sul da Itália. Lembremo-nos, ainda, das "Ilhas de Excelência", ao lado dos "Bolsões de Pobreza" de Megalópoles, como Nova Iorque e São Paulo.

## Referencial metodológico

O principal sujeito da pesquisa é o estudante em fase de conclusão de cursos: 1254 estudantes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP- (Balzan, 1980 e 1986; Balzan, Meneghel e Jakubowski, 1993) e 2172 estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Campinas -PUCCAMP- (Camargo, Castanho e Balzan, 1994). Partiu-se do pressuposto básico segundo o qual esse aluno, tendo passado um tempo relativamente longo na Universidade, terá acumulado um conjunto de experiências e vivências que permite situá-lo como um interlocutor válido. Entende-se, como Barnett (1994:4), "o ensino universitário como uma experiência cultural para os estudantes" (Namely, higher education, a s a cultural experien-

ce for the students". Sob esse aspecto o estudo, guarda semelhanças com outros, desenvolvidos no Brasil e exterior. A título de exemplos: os estudos desenvolvidos na Austrália por Beed e outros (1977) e Miller (1980); na Suécia, Lane e outros (1981); nos Estados Unidos: na Universidade de Kentucky (Leverenz, 1981), no "Central Connecticut State College (1981), na Northern Illinois University (Spikes, 1976) e Universidade da Flórida (1982); no Brasil, Foracchi (1977).

Comparações com outros estudos, nos quais foram utilizados idênticos procedimentos metodológicos, têm contribuído para validar os resultados alcançados. Convém destacar, a propósito, pesquisa desenvolvida por Pagotto (1995) tomando como sujeitos 229 concluintes da Universidade Estadual Paulista - UNESP- e resultados preliminares de estudo em desenvolvimento junto a Egressos da UNICAMP<sup>5</sup> no período 1968-1991 (Balzan, 1995). No presente trabalho, são feitas referências a ambos os estudos e extratos de apreciações feitas pelos sujeitos pesquisados são reproduzidos.

O estudo priorizou o questionário como instrumento de coleta de dados, cuja aplicação se deu no último bimestre de cada um dos seguintes anos letivos: 1980, 1986 1990 e 1992. Foi elaborado de forma a cobrir os seguintes tópicos: dados pessoais; expectativas imediatas e a longo prazo em relação à profissão e estudos; estudo: tempo dedicado, condições para sua realização e domínio de habilidades; percepção sobre a qualidade de ensino; relações estudante- Universidade.

Para se estudar aquilo que o estudante diz ao fazer suas apreciações sobre o ensino e a Universidade - respostas discursivas - recorreu-se a dois tipos de procedimentos:

1º) As respostas dadas pelos alunos a um dado item do questionário foram objeto de leituras por duas pessoas (auxiliares de pesquisa) que as classificam, em função dos sentidos favorável ou desfavorável nelas contidos em: a) Positivas e predominantemente positivas; b) Negativas e predominantemente negativas; c)

5. Convém destacar, a propósito, pesquisa desenvolvida por Pagotto (1995) que tomou como sujeitos 229 concluintes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e resultados de estudo desenvolvidos junto a egressos da UNICAMP, no período 1968-1991. (Balzan, 1995).



Positivas e/ou negativas com ressalvas; d) Difusas; f) Outras.

Nos casos em que as classificações feitas pelos dois leitores não apresentassem concordância, um terceiro elemento se manifestaria a respeito, discutindo-se, a seguir, os resultados das três apreciações.

Os resultados, transcritos em matrizes — uma para cada item/curso especialmente elaboradas para este fim — foram tabulados e, a seguir, expressos em termos percentuais através de gráficos. A análise realizada, a seguir, foi feita tomando-se como referência cada dentro dos curso isoladamente, cursos que compõem uma dada área do conhecimento e a Universidade como um todo.

Justifica-se esse tipo de tratamento, que se aproxima de alguns pressupostos enunciados por Bardin (1977) e Krippendorff (1980), tendo em vista as expectativas dos principais usuários dos resultados do estudo, isto é, docentes da Universidade, que, freqüentemente perguntam sobre “o grau de intensidade” em que um determinado fenômeno ocorre num dado curso ou Universidade, como um todo.

2º) A Análise de Discurso, conforme é conceituada por Pécheux (1975), Maingueneau (1976), cuja fundamentação teórica inclui obrigatoriamente “a relação do discurso com a história da formação social e o sujeito dito da enunciação” (Orlandi, 1986:112). Foram feitas sucessivas leituras das respostas aos itens do questionário, destacando-se períodos que apontavam marcas nos discursos dos concluintes. Repetidas, essas marcas carregam “unidades de significado, discriminações espontaneamente percebidas” (Orlandi, 1986), que possibilitam aos pesquisadores depreenderem alguns dos elementos envolvidos no processo de funcionamento da Instituição de Ensino Superior em questão.

Os “recortes” obtidos foram organizados de forma a facilitar um processo sistemático de buscas de unidades de significados relevantes aos objetivos da pesquisa. Surgiram, assim, *agrupamentos*, isto é, categorias de respostas que fornecem estrutura a cada item do questionário.

Um processo de “leituras e releituras, correção de vieses e busca dos focos essenciais na construção de estruturas específicas condu-

ziram à construção de categorias mais amplas surgidas quando da procura de convergências e divergências” (Balzan, Meneghel e Jakubowski, 1993: 27). Assim, *Ciclo Básico, Iniciação Científica, Professor e outros temas não definidos previamente, e por isso, não relacionados como categorias prévias de análise, passaram a constituir núcleos temáticos de importância fundamental para o Projeto como um todo.*

A síntese inicial se amplia e ganha novos significados em relação ao aluno pesquisado, visto não mais “apenas” como o concluinte de graduação de uma determinada Instituição, mas como sujeito historicamente situado, jovem que, ao se formar num Curso Superior, vê-se às voltas com problemas de mercado de trabalho ou de carreira acadêmica. Em termos, um sujeito contextualizado historicamente.

No desenvolvimento do estudo, contemplaram-se, portanto, dois tipos de abordagens, — quantitativas e qualitativas — consideradas, como não mutuamente excludentes por uma série de autores que vêm dedicando-se às pesquisas educacionais: Barbosa (1986), Luna (1989), Schultz (1982), Erickson (1986) dentre outros.

Os tópicos que vêm a seguir tomam como ponto de partida, *extratos de discursos* dos estudantes já relacionados anteriormente. Ao selecioná-los, não se privilegiaram os mais marcadamente favoráveis ou desfavoráveis a um determinado item do ensino superior. Os extratos apresentados constituem, isto sim, uma amostra aproximada das *tendências observadas*, “para cima e para baixo”, isto é, positivas e negativas do conjunto das apreciações feitas pelos estudantes. Após cada enunciado, vêm, entre parênteses, os nomes dos Cursos que os pesquisados estavam concluindo.

## **Ensino tradicional - um processo descartável?**

*“Aspecto muito negativo no meu Curso? Ensino muito calcado no sistema: professor na lousa, aluno sentado, apenas ouvindo” (Química)*

*“Não critico os professores quanto a sua capacidade e os seus conhecimentos, pois muitos são bastante inteligentes,*

*mas quanto a forma de transmiti-los” (Estatística)*

*“Gosto particularmente de aulas expositivas, complementadas por leituras de textos. Gosto da aula em que o professor domine bem um assunto e discorra sobre ele com paixão, envolvendo o aluno” (História)*

*“O que para mim foi mais significativo foram as aulas expositivas dos professores que procuravam fazer uma análise profunda e crítica dos textos, poesias e livros que deveríamos ler. Creio que isto valeu muito para mim, principalmente para atizar o meu espírito analítico enquanto leitora e também em outros momentos da vida! (Letras)*

Os extratos acima tocam num ponto fundamental do processo didático: a **AULA EXPOSITIVA**, provavelmente, ainda a forma mais utilizada não somente no Ensino Superior, mas também nos demais níveis. Classificada como forma *tradicional*, “...em que a educação se centra no educador, intelecto, conhecimento” (Saviani, 1980:18), privilegiando a passividade do aluno e deixando de lado toda a oferta de repertório que a Didática pôs à disposição dos professores nas últimas décadas, a aula expositiva resiste fortemente.

Seria esta modalidade de ensino, de fato, descartável?

São freqüentes, nas pesquisas que deram origem a este trabalho, os casos em que os alunos se referem à inteligência e competência do docente como profissional de uma dada área e, ao mesmo tempo, a seu péssimo desempenho didático, o qual, segundo muitos estudantes, resume-se em “falar, falar, falar...”.

Na primeira das Instituições citadas neste estudo - UNICAMP - Universidade criada há apenas 30 anos, isto se explica, em parte, por sua própria história com alto prestígio dado à pesquisa e situando em plano secundário, senão, desprezível a parte expositiva. A publicação de artigos em revistas internacionais, a participação de encontros científicos, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, constituíram, ao longo de três décadas, praticamente os únicos critérios para promoção na carreira acadêmica. Se isto, por um lado, deu prestígio à

Universidade no contexto nacional e internacional, por outro, acabou gerando forte descontentamento em relação às atividades de ensino. A pergunta-título - “Quem dará aulas na graduação?” de um artigo publicado no *Journal of Chemical Education* (1993:607) e a maior parte das observações nele contidas, embora se refiram à sociedade norte-americana, aplicam-se a esta Universidade: “Aqueles que se tornaram acadêmicos ocupam hoje posições que lhes permitem reproduzir outros iguais a eles. Gradualmente atingem situações razoavelmente confortáveis em muitas universidades onde o ensino pode ser ignorado e a pesquisa deva ser reforçada” (...) “o que faz com que haja pouca ou nenhuma preocupação em relação a falta de interesse ou aptidão para o ensino que desenvolvem”. A mesma situação ocorre no Reino Unido: “A pesquisa é o ponto alto da comunidade acadêmica. É em torno dele que a comunidade acadêmica gira e é pela sua performance em pesquisa que os membros da academia adquirem sua identidade profissional e são julgados por seus pares. O sucesso no ensino se situa num plano inferior” (...) “Mas se estamos seriamente interessados em promover a qualidade do ensino superior, em desenvolver efetivamente o ensino e a aprendizagem, é ao processo de ensino que devemos prestar atenção. Em síntese, se estamos preocupados com o ensino superior, é ao ensino superior que devemos dar atenção, mais que a pesquisa”. (Barnett, 1994:135).

Na outra Instituição abordada neste estudo — a Universidade Católica de Campinas — classes muito numerosas e o fato de a maioria dos professores trabalharem em tempo parcial contribuem para explicar tanto as críticas dos alunos sobre como esta forma de ensino é desenvolvida, como o porquê de sua utilização tão freqüente. Paradoxalmente, o descuido em relação à pesquisa teria prejudicado, aqui, a própria qualidade do ensino. A reprodução das falas acima situa-nos, frente a questões mais complexas que simplesmente a opção em aceitarmos ou não as aulas expositivas. Vejamos algumas delas.

A distribuição das falas — duas de estudantes de Ciências Exatas — e duas de alunos de Ciências Humanas e Letras, as primeiras



desfavoráveis e as duas últimas favoráveis à aula expositiva, não se fez por acaso. Embora este tipo de atividade didática sofra fortes críticas no meio estudantil em geral, os estudantes de Ciências Exatas e Área Tecnológica tendem a ser mais duros em suas críticas em relação a ela que os alunos das outras duas áreas. Isto se explica, provavelmente, pelo uso quase exclusivo de outras modalidades de ensino - com predominância para seminários e trabalhos em grupos, geralmente mal estruturados - nos cursos de Ciências Humanas e Letras, ocorrendo situação inversa em duas outras áreas de conhecimentos. Assim, tenderia a haver um *sentimento de ausência da fala do professor* naquelas duas áreas e, quando isto ocorresse, a recepção, por parte dos estudantes, tenderia a ser mais favorável.

Em segundo lugar, é preciso prestar atenção ao termo *paixão*, contido no terceiro extrato, que, certamente, constitui-se como fator-chave para que se possa melhor qualificar esta forma tradicional de ensino. A última transcrição contém, também, termos bastante precisos sobre esta maneira de ensinar: "*análise profunda*", "*críticas*" "*aguçamento do espírito analítico*", "*outros momentos da vida*".

As aulas expositivas não precisam, necessariamente, resumir-se às formas criticadas nos dois primeiros exemplos. Além disso, professores inteligentes e capazes têm muito a dizer aos estudantes e, sem dúvida, devem fazê-lo. Podem-se constituir, desta forma, não apenas como fator de estímulo ao aluno para o desejo de saber mais, como também fonte de conhecimentos, elaborando sínteses a partir de todo o conjunto de experiências e vivências pelas quais terão passado e situa-os, em termos de conhecimentos, necessariamente, num patamar mais elevado que seus alunos. Estudos desenvolvidos na Inglaterra por Bliss e Ogborn (1977) e Beard e Senior (1980), appud Hartley e Beard (1984:153-154) confirmam essas observações.

A aula expositiva - ou "aula propriamente dita" - característica mais marcante do ensino tradicional, embora possa cobrir um amplo espectro que vai da exposição dogmática à exposição dialogada, caracteriza-se, essencialmente, pela atividade caber predominantemen-

te ao professor, que apresenta os assuntos segundo uma estruturação lógica. A principal crítica que se faz é no sentido de que, em tal situação, o aluno estaria limitando-se a acompanhar exposto pelo professor, deixando de realizar sua própria aprendizagem. O aluno estaria sendo ensinado, mas não aprendendo, conforme um dos autores mais conhecidos na área pedagógica, Cousinet: "quanto menos se é ensinado mais se aprende, pois ser ensinado é receber informações e aprender é procurá-las".

No entanto esta modalidade de ensino não é descartada, a priori, por um grande número de autores, que procuram chamar a atenção para a complexidade de processos intelectuais que poderão estar ocorrendo na mente do expositor e ouvinte, enquanto se realiza. Aebli (1972) cita, entre outros, os seguintes: representações de percepções e ações, quando o expositor revive em seu íntimo aquilo que terá captado ao realizar sua própria aprendizagem; processo de matização emocional, fazendo com que determinados aspectos surjam como positivos e outros como negativos, segundo seu próprio sistema de valores; associação entre pensamento e unidades da língua; associação entre sinais e significados, tendo lugar o processo conhecido como decodificação em teoria, da informação. No entanto conclui o mesmo autor: "Somente uma forma é aqui excluída: a exposição pura, o ensino ex-cátedra. Este não permite ao professor conhecer a mente do aluno e é, em geral, sabido que, nas escolas onde é empregado com exclusividade, as mais das vezes, fala-se sem o mínimo de resultados" (1972:45).

Acrescente-se a essas observações o fato de o estudante geralmente estar anotando aquilo que é exposto pelo professor, procedimento do qual decorre uma série de vantagens, conforme apontam Beard e Hartley: "As anotações oferecem não apenas um lembrete 'daquilo que foi exposto', capacitando, ao mesmo tempo, os estudantes a relembrar e reconstruir a matéria original" (...) "Esta atividade, claro, leva os estudantes à revisão e reprocessamento do conteúdo da exposição, logo após ela ter sido apresentada. Além disso, a releitura de anotações marginais auxiliará uma revisão posterior" (1984:120-125)

A questão que de fato deve ser levantada ao se pretender julgar a pertinência ou não da aula expositiva e outras formas tradicionais de ensino é esta: estamos interessados em dar conhecimentos a nossos alunos ou estimulá-los a pensar? Em adquirir e reproduzir para não criar? Consumir em lugar de realizar o trabalho da reflexão? (Chauí, 1980). "Porque para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e a permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária" (Chauí, 1980:47).

As observações da autora se aplicam não somente àquilo que surge explicitamente como tradicional no ensino universitário, como também às demais formas de atuação didático-pedagógicas, pretensamente modernas e mesmo pós-modernas.

Se estabelecermos um "continuum" que tenha em um de seus extremos, a aula expositiva e, no outro, a avaliação da aprendizagem, facilmente identificaremos problemas idênticos, em relação aos quais as perguntas formuladas acima e citações da própria autora apontam para as mesmas raízes.

Vejamos, a título de exemplos, algumas apreciações de concluintes sobre o processo de AVALIAÇÃO aos quais foram submetidos nas Universidades.

*"São avaliações tradicionais que obrigam a 'decobras' (...) não resultam em nada positivo, são logo esquecidas e estão longe da realidade profissional" (Química).*

*"O processo de avaliação é crítico, pois ficamos presos as notas" (...) e temos que lembrar que, aos olhos do professor, se sua nota é 5,0, você é um aluno 5,0". (Ciências da Computação).*

*"O curso médico exige uma avaliação integral do aluno: da relação médico-paciente; suas responsabilidades perante o paciente; seus conhecimentos intelectuais sobre as moléstias. Entretanto, são aplicadas provas que visam apenas decorar livros" (Medicina)*

*"Na Faculdade de Educação há a tendência de se desvalorizar totalmente as provas como forma de avaliação. Dá-se notas para participação, frequência, seminários, etc., porém, só raramente são utilizadas provas. Acredito haver casos em que elas sejam instrumentos importantes, não podendo, portanto, serem eliminadas" (Pedagogia)*

A julgar pelas respostas dadas pela maioria dos estudantes, a avaliação se apresenta como uma área crítica, que requer atenção prioritária quando se pretende alterar para melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Se há insatisfação com relação à *avaliação tradicional* - centrada em provas - a mesma insatisfação existe com relação à *avaliação "não tradicional"*, que pressupõe ênfase nos aspectos formativos. Se a primeira forma, tal como vem sendo utilizada, é identificada como simples mensuração de conhecimentos - privilegiando a memorização - a segunda é considerada como carregada de subjetividade, destituída de critérios claramente definidos, não levando, conseqüentemente, os estudantes a se sentirem efetivamente avaliados.

Considerável parcela dos estudantes, no entanto, é capaz de entender corretamente a *avaliação como parte integrante de um processo educativo*, em que a ausência de definição clara de objetivos, clareza sobre aquilo que se pretende alcançar em termos de universidade, sociedade e a ausência de uma visão mais abrangente sobre o perfil do profissional almejado acabam por gerar uma série de confusões. Isto resulta num sistema de avaliação que se caracteriza pela falta de critérios, indeterminação de instrumentos e padrões utilizados.

## **Ventos da modernidade: sempre sinais de progresso?**

É difícil acreditar que, passado quase um quarto de século desde que uma das principais asserções apresentadas pela UNESCO ao tratar dos desafios mundiais a educação, a maioria dos educadores ainda não tenham decifrado o "enigma" nela contido:



*"A era de mudanças nos proporciona os instrumentos necessários para responder a exigência quantitativa e qualitativa de educação, que ela mesma provoca. Mas precisamos saber como reconhecer e adaptar esses instrumentos as nossas finalidades".(O Correio, 1973:5).*

E assim, toda sorte de inovações vem sendo tentada, sem que a qualidade do ensino universitário apresente melhoras efetivas. Na maior parte das vezes, confundem-se *modismos* com *modernidade* (Furter, 197) e, em nome desta última, a participação do professor se torna efêmera e as inovações acabam falhando (Levine, 1980).

Vemo-nos diante de *Seminários* - uma das formas de ensino mais utilizadas no ensino superior - que, freqüentemente, resumem-se a aulas expositivas dadas por um grupo de alunos ao restante da classe. A palavra do professor é substituída pela dos alunos que, ao se prepararem para a *apresentação* de um determinado tema aos colegas, limitam-se a dominar pontos específicos do mesmo, isto é, aquilo sobre o que a cada um caberia falar. Tem-se, desta forma, um processo de alienação até maior que o identificado nas aulas expositivas. Perde-se, inclusive em qualidade, uma vez que é altamente provável que o professor esteja mais apto a tratar de um determinado assunto que um grupo de estudantes. O primeiro se acomoda na posição de observador, limitando-se a cumprimentar os expositores pelo sucesso alcançado e lembrando a classe de que, na próxima aula, um outro grupo *dará* o Seminário.

*"O que geralmente acontece nessas discussões é que um grupo acaba 'dando aula' no lugar do professor e a turma escuta, não lê os textos. Sendo assim, cada grupo se 'especializa' no seu assunto, não se chegando a uma noção de conjunto" (História).*

No entanto, assim como já foi afirmado em relação às aulas expositivas e avaliação, a situação não precisa ser obrigatoriamente assim. Os próprios estudantes identificam autênticos seminários, sugerindo-nos formas de torná-las atividades que conduzam à sociabilidade,

aquisição de conhecimentos e mesmo experiências e vivências de valor inestimável:

*"Aponto, como altamente positivos em meu curso, Seminários coordenados pelo professor, indagando aleatoriamente cada aluno sobre determinado item, seguido de verificação prática para desenvolver técnicas e sedimentar informações, completando-se com discussão de casos à beira do leito" (Medicina).*

Freqüentemente, encontramos diante de situações intituladas como *Pesquisas*, as quais, na realidade, resumem-se a cópias ou fichamento de textos. Esquecemo-nos de que a consulta bibliográfica tem como pré-requisito a capacidade de compreensão do conteúdo lido e pressupõe o aproveitamento de seus resultados através da elaboração de sínteses, processo intelectual para o qual muitos estudantes não foram razoavelmente preparados durante o período que antecede a Universidade. Ignoramos o fator tempo, atribuindo uma quantidade exagerada de leituras aos alunos, tendo como resultado, enganos mútuos: lêem de modo superficial - quando lêem! - e docente que supõe ter havido leituras não realizadas.

*"O curso tem que acabar, para a maioria, em 4 anos, pois é hora de ir ao mercado de trabalho. São, no mínimo, 20 créditos por semestre (5 disciplinas). Cada disciplina dá, em média, 2 leituras por semana. Digamos que para uma boa leitura de textos densos, um período de 4 horas seja necessário. Chega-se, então a 40 horas semanais de leitura ( Se a leitura foi mal feita, é necessário retomá-la, o que exige, no mínimo, 20 horas semanais). Temos, portanto, 60 horas semanais dedicadas ao estudo teórico, ou seja, das 8:00 às 24:00 horas. Não é possível fazer um bom curso.(...) Resulta, necessariamente, em um curso mal feito".(Ciências Sociais).*

Os comentários acima, feitos por um estudante brasileiro em 1990, soam como um eco daquilo que foi dito 26 anos antes por um estudante de Northampton, Reino Unido:

*“Precisamos de mais tempo para pensar sobre os princípios básicos. O curso reaquecer uma fantástica quantidade de trabalhos — relatórios de laboratórios, propostas de experimentos, questionários a responder, desenhos — e isto toma dois terços do seu tempo, e lhe deixa muito pouco tempo para revisões ou para tentar compreender as exposições... Isto não o prepara para pensar, é tudo mecânico, levando você a correr o tempo todo, como se você fosse uma máquina” (Marris, 1964, Appud Beard e Hartley, 1984:8)*

Os resultados são muito diferentes, podendo alcançar níveis de rendimento capazes de superar eventuais falhas didáticas do professor, quando este dá a devida atenção àquilo que se convencionou chamar “pesquisa bibliográfica”:

*“O mais importante, no curso universitário, foi ter dos professores a orientação sobre o que deveria ler e quando deveria fazê-lo. Considero, pois, que independente da didática destes, o material bibliográfico que usei foi plenamente satisfatório, fazendo com que me sinta hoje, realmente um profissional do ramo que decidi abraçar” (Engenharia Mecânica).*

As atividades práticas de **Laboratórios e Campo**, desenvolvidas principalmente nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas e Tecnológicas, de modo geral, não fogem à regra observada nas “pesquisas” bibliográficas. Ao estereótipo traçado pelos docentes e estudantes que pertencem à Área de Ciências Humanas, isto é, trabalhos nos laboratórios associados a comportamento científico-levantamento de hipóteses, experimentação etc.— muitas vezes, correspondem apenas atividades rotineiras, nas quais o exercício da criatividade se torna praticamente impossível diante de roteiros de “experiências” rigidamente elaborados e exigência de relatórios detalhistas. Aquilo que deveria aguçar a observação, desencadear um processo de constante busca de soluções para determinados fenômenos das Ciências Físicas e Naturais, acaba se tornando um conjunto de exercícios aborrecidos e enfadonhos.

*“As atividades práticas nos laboratórios deixavam pouca margem a criatividade e não demonstravam se o aluno entendera ou não a teoria (eram laboratórios dirigidos e os alunos acabavam se acostumando com isso, ficando acomodados” (Engenharia Elétrica).*

Mais uma vez, os resultados, aqui apresentados, são idênticos aos de estudos desenvolvidos em outros países. Veja-se, a título de exemplo, a seguinte conclusão apresentada por Johnstone e Wham (1979), que tomaram como referência atividades práticas em cursos de graduação realizadas por estudantes de Química: “A validade das atividades práticas tem sido questionada sob dois aspectos: seu custo e efetividade para a aprendizagem”. (...) “Há, no mínimo, dois pontos fracos que depõem contra a aprendizagem efetiva: (i) A ênfase no domínio de habilidades em alto nível é insuficiente; (ii) Os estudantes são muito ‘programados’ e têm pouca responsabilidade na própria aprendizagem” (1979:16).

Perdem-se, desta forma, oportunidades preciosas de se atingir uma melhor compreensão dos aspectos teóricos de uma dada disciplina e proporcionar envolvimento mais efetivo entre professores e alunos, que atividades deste tipo, potencialmente possam gerar:

*“Considero como muito significativos os trabalhos de campo (excursões) que levam o biólogo a constatar, na natureza, muitos fatos inéditos que, muitas vezes, só se conhecem por livros. Além disso, a posterior avaliação, pesquisa bibliográfica e envolvimento professor-aluno nesse tipo de trabalho, são inigualáveis” (Ciências Biológicas).*

O exemplo acima contém informações que mostram a riqueza possível das *atividades práticas*, quando vistas como parte integrante de um processo mais amplo, onde consultas a bibliografia, avaliação e relacionamento interpessoal estão presentes.

Se, por um lado, os Ventos da Modernidade enriqueceram a didática, por outro, este enriquecimento parece ter ficado aquém das expectativas de professores e alunos. Nem sem-

pre trouxeram progresso e não são raros os casos em que acabaram gerando retrocesso. Não são poucos, os casos em que parecendo, a princípio, trazer soluções mágicas para a educação, caíram logo em desuso: a instrução programada e as máquinas de ensinar por exemplo. São freqüentes os exemplos em que uma série de rearranjos vem sendo feita a fim de que os resultados prometidos se concretizem. É o caso do Ensino por Módulos que, embora se apresente como uma das alternativas possíveis para a aprendizagem permanente, grupos de estudantes pesquisados dizem não terem visto relações entre os módulos do programa de estudos de sua própria área e outras áreas pelos quais optaram. (Jenkins e Walker, 1994).

Do falso pressuposto segundo o qual a Modernidade no Ensino viria exigir menor preparo acadêmico do professor, decorreu uma ênfase nas atividades práticas, desconsiderando-se o fato de que o professor, ao promovê-las, teria que se capacitar não somente em termos de técnicas pedagógicas mas, acima de tudo, como um profissional capaz de integrar teoria e prática, coordenar atividades de vários tipos, utilizar-se dos recursos oferecidos pela moderna tecnologia educacional, considerando-os como meios para que a Educação de fato se realize e não como fins em si mesmos. E, assim, a *Modernização*, com seus métodos centrados no educando, vida, atividade, seguindo uma ordem psicológica e subordinando os fins educacionais aos meios (Saviani, 1980), se, por um lado, trouxe inegáveis contribuições ao ensino superior, por outro, prejuízos cuja reparação plena não se fará tão cedo. O mais grave deles é apontado por Chauí (1980), ao criticar a “mística modernizadora”, a “fácil adesão ao ‘moderno’”, o “mito da modernização” e o “ativismo transformista” que tiveram lugar no Brasil durante o período de forte repressão político-militar e, provavelmente, em muitos outros países, a partir do final dos anos sessenta, resultando na super-valorização da transformação do real, na aplicação imediata dos conhecimentos, em detrimento do pensamento e reflexão. “Desta maneira, não é apenas o trabalho do pensamento que se perde, mas a própria idéia da ação como práxis social, uma vez que a atividade, longe de ser a criação de um possível histórico, se conso-

me numa pura técnica de agir circunscrita ao campo do provável e do previsível” (1980:49).

## **Pós-modernidade: haverá espaço para o professor?**

*“Tenho receio de que o acentuado uso de simulações, através da Informática, venha resultar na formação de profissionais cujo perfil estará muito distante daquele que se convencionou atribuir aos engenheiros: pessoas que gostam de ver como as coisas funcionam, porque funcionam, porque apresentam falhas” (Reis Fº, 1995)*

*“O acentuado interesse dos atuais alunos de Medicina em optar por especializações que demandam a utilização de aparelhos sofisticados é preocupante, na medida em que, concomitantemente, eles parecem estar fugindo daquilo que sempre caracterizou a profissão médica, isto é, o contato humano, médico-paciente”.* (UNICAMP, 1995)

A pós-modernidade — “...sociedades programadas (em que) a tecnociência atravessa de ponta a ponta a vida cotidiana” (...) oferecendo-nos um ambiente “povoado pela cibernética, a robótica industrial, a biologia molecular, a medicina nuclear, a tecnologia de alimentos, as terapias psicológicas, a climatização, as técnicas de embelezamento, o trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o videogame, o videocassete, o vídeodata, a TV por cabo e os computadores domésticos (Santos, 1995:26-27), situa-nos diante de novos desafios — como mostram os enunciados acima — e ao mesmo tempo frente a problemas com os quais estamos convivendo há décadas e para os quais ainda não encontramos solução.

Dentre os novos desafios, cabe-nos perguntar, antes de mais nada, se não estaremos correndo o risco de um novo totalitarismo, de fonte tecnológica, tendo em vista os fantásticos mecanismos da civilização cibernética e evidente crise do capitalismo (Reale, 1995). Cabe-nos responder “a necessidade, mais que qualquer outra, de sermos capazes de utilizar de modo efetivo as informações, especialmente de sermos capazes de distinguir entre aquilo que é



espúrio e genuíno”, (...) “reforçando os princípios intelectuais, científicos e tecnológicos, de modo que os estudantes sejam capazes de lidar com os conhecimentos que virão depois que tiverem deixado a Universidade” (Stanford Observer, 1993)

Dentre os desafios que já nos são familiares, é importante destacar: os “ciclos básicos” e as altas taxas de evasão nos primeiros semestres dos cursos de graduação; as várias formas de desintegração: teoria e prática, ciclo básico e parte profissionalizante, graduação-pós-graduação, conteúdos curriculares das várias disciplinas num mesmo período etc.; o tratamento diferenciado junto a turmas de cursos diurno e noturno, assim como junto a diferentes grupos de calouros: grupos com altas médias de ingresso na Universidade, em cursos de alta demanda e turmas de ingressantes com baixas médias de ingresso, geralmente em cursos de baixa demanda, oferecidos em período noturno para populações com condições adversas de aprendizagem pré-universitária.

Haveria lugar para o professor no contexto denominado pós-moderno? As questões acima poderiam ser resolvidas através de recursos da Informática, a partir de um gerenciamento eficiente direcionado à “qualidade total”, a “reengenharia” aplicada a educação? As manifestações de muitos estudantes, das quais a transcrição a seguir constitui um exemplo claro, parecem apontar para a necessidade do professor:

*“Acho que faltam professores mais interessados, mais ‘professor’ mesmo”.  
(Estatística)*

Ou os tempos atuais, limiar do Século XXI, estariam exigindo um outro tipo de professor? Que tipo de professor seria este? Aquele que estivesse disposto a “criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual”? (Chauí, 1980:34).

O estudo realizado por Pimentel (1992) junto a 14 professores identificados pelos alunos de uma Universidade brasileira considerada como Instituição de vanguarda, ajuda-nos a buscar respostas para estes desafios. Assim, a autora assim caracteriza quatro dos docentes pesquisados, situados por ela num paradigma ao qual denomina “pós-moderno”:

*“Esses indivíduos fogem ao termo médio do padrão individual de desenvolvimento humano, de uma determinada época”(...) “Reagem a desumanização como a um desafio. Negam seu mundo e buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano, consideradas as condições da alienação do homem. Vivem a crise pela qual passa o mundo, imersos nele, atentos, voltados para o mundo, em especial para as coisas da educação. Os verbos que mais aparecem nos seus discursos são: questionar, mudar, procurar, descobrir, inventar, modificar, melhorar, sentir, participar, arriscar, inovar...”*

*“São críticos, denunciam um ensino onde o paralelismo teoria e prática leva ao imobilismo” (...) “Criticism a falta de apelo ao pensamento divergente...” (...) “Reagem, denunciam e, muito mais do que isso, criam e renovam em direção a mudança”.*

*“...Esses professores estão dizendo que mudar um espaço de ensino não significa apenas mudar a metodologia ou adotar os procedimentos de um professor bem sucedido. Significa questionar-se profundamente em relação as suas posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas” (...)“Constatando a realidade, críticos, preparados e ocupados com a mudança, estes professores são mais do que atentos, ‘ligados’ a realidade. Sabem decodificá-la. Têm parâmetros, tem códigos para isso – o de suas posições filosóficas e epistemológicas conscientizadas. Têm uma atitude de alerta para o mundo, de consciência presente, que poderia ser definida como de constante pesquisa”.*  
(Pimentel:35-38).

Esses, certamente, são os professores necessários para o momento em que vivemos e um futuro próximo. No entanto esta necessida-



de cria um novo desafio à Pedagogia: é possível formar professores com estas características? Minha resposta, até o presente momento, é negativa. Projetos ou Programas voltados para a formação de professores poderiam, eventualmente, provocar insights que estariam faltando a profissionais que já possuem a maior parte das características acima apontadas, de modo a facilitar que “emergissem, viessem à tona”. Mas não se *formam* professores desta envergadura. Eles fazem do ensino uma arte. Aproximam-se do Arquiteto excepcional, para cujo trabalho a contribuição das Ciências Exatas e Tecnologia são indispensáveis, mas a alta dose de criatividade, a capacidade de tratar simultaneamente formas e conteúdos os situa, predominantemente, na categoria de artistas.

Há, no entanto, docentes que, embora não tendo chegado a este nível, dada a seriedade e forte compromisso profissional, conseguem fazer da própria Instituição um verdadeiro laboratório de experiências de vida. Paradoxalmente, põem em cheque a capacitação didática como questão de grande relevância:

*“Julgo que a experiência na UNICAMP foi um grande salto em termos de independência e estudo. Talvez, até a falta de habilidade de alguns professores tenha contribuído para meu aprimoramento em termos dessa independência” (Engenharia Química).*

Que experiências teriam sido estas? Muitas, uma multiplicidade, provavelmente. No entanto é possível captar, nos discursos dos estudantes, algumas situações de aprendizagem consideradas por eles como extremamente significativas e identificar-se um núcleo comum a essas situações. Este núcleo se constitui pelo envolvimento efetivo de alunos e professores em atividades que ultrapassam os estreitos limites do *dar e receber informações ou, ainda, de relações estritamente cognitivas com os conteúdos das disciplinas. As observações dos estudantes sugerem não apenas exemplos de situações em que ensino e pesquisa surgem integrados como também situações em que se terá alcançado o nível da construção de conhecimentos* (Geraldi, 1993). Em termos didáticos, é importante destacar o envolvimento do professor, carregado de afetividade para com os conteúdos de suas discipli-

nas. É importante lembrar a coincidência entre os resultados de pesquisas realizadas em diferentes momentos e lugares, a este respeito: Brennan e Percy (1976), Cunha (1988), Grigoli (1990), Pimentel (1992) e Ambrosetti (1995), por exemplo.

No conjunto de situações assinaladas, cabe destacar aquela que se caracteriza pela realização de **PROJETOS**. Embora possam referir-se a atividades de natureza tão distintas como o desenvolvimento de um trabalho em Engenharia e, de outro, em História, o tipo de trabalho realizado sugere desenvolvimento do aluno em todas as fases do mesmo, do planejamento à avaliação, passando por sua execução. Trata-se de situações em que o aluno se sente participante, tendo a possibilidade de aplicar seus conhecimentos na construção de algo que pode variar de uma máquina a um acervo bibliográfico.

*“Melhor situação de aprendizagem? Os Projetos realizados com ajuda do professor e que tinham enfoques em situações reais” (Matemática)*

*“Sempre gostei, como aluno, dos projetos que fiz, pois além de permitir trabalho em grupo com colegas, aumentaram meu sentimento profissional e a minha convivência com o professor” (Engenharia Mecânica)*

*“... é nele que se tem uma idéia do que é ser biólogo. Desenvolvendo projetos de pesquisa, pode-se viver o dia-a-dia de um laboratório, além de se exercitar o raciocínio, formulando hipóteses e maneiras para testá-las. Em suma, a experiência adquirida, vale muito mais do que muitas das aulas teóricas e práticas” (Biologia).*

Priorizar a integração em torno de projetos de trabalho e estudos independentes voltados para a solução de problemas da vida real, com grupos de estudantes trabalhando sob a supervisão docente, implica, no entanto, substituir a distribuição convencional da carga horária por projetos dirigidos para a solução de problemas da vida real, com estudantes trabalhando em grupos numa ampla variedade de temas. Será dado, assim, a professores e estudantes, maior controle sobre suas próprias atividades e maior espaço de tempo para plane-

jamento, reduzindo-se o sentimento da opressão rotineira e certezas previamente estabelecidas (Hargreaves, 1994)

As palavras de Goodlad (1995:55) nos ajudam a melhor compreender o significado e alcance dos Projetos: "...Os Projetos permitem e estimulam os estudantes a integrar os conhecimentos das diferentes disciplinas tradicionais" (...) "...a integração deve ocorrer na mente do estudante que normalmente precisa de algo mais elaborado para alcançar a coerência através de tudo aquilo que lhe é oferecido. Os Projetos podem constituir-se como o meio mais apropriado para que tal integração seja alcançada". Falta acrescentar às observações acima a contribuição possível dos Projetos, no combate a uma das dezesseis formas de *heresias no ensino superior* explicitadas pelo mesmo autor: o departamentalismo: "o território intelectual ou o simples desejo de conservar junto um grupo de pessoas como conseqüência de um falso entendimento sobre a motivação para a pesquisa" (1995:16) na medida em que a realização de Projetos implica freqüentemente abordagem interdisciplinar, que supera, forçosamente, os limites dos departamentos.

Projetos ou outras formas de ensino que ajudem a superar a abordagem meramente disciplinar nos cursos universitários—"pacotes de conhecimentos e experiências, cada qual segundo suas próprias características e direcionados à estreiteza e limitação do desenvolvimento mental" (Barnett, 1994:175) são sempre bem-vindas.

O estudante universitário tem muito a dizer-nos e, a partir de suas falas, os caminhos para a didática do ensino superior ficam mais claros, mais abertos. Situam-nos, no entanto, diante de desafios que, muitas vezes, nos recusamos a ver e para os quais não temos respostas prontas. Temos certeza, porém, de que a Universidade atual, parte de um mundo em estado de mudança permanente e acelerada, precisa de professores cujo perfil se aproxime tanto quanto possível daquele traçado por Pimentel (1993) ao tratar do grupo que classificou como pós-moderno. É possível que ele "exponha a matéria", que use o quadro negro, se utilize-se dos mais avançados recursos que a tecnologia lhe oferece para transmitir seus conteúdos, mo-

tivar seus alunos e abreviar o tempo necessário para a aprendizagem, que recorra a seminários. Em quaisquer destas situações, no entanto, será exigido dele um envolvimento pleno de sua pessoa para com a realização de um trabalho sempre integrado, em que ensino e pesquisa, atividades extraclasse, em sala de aulas, laboratórios e campo, formação e informação, conteúdos de sua disciplina e currículo do Curso a que pertencem seus alunos, formando um todo indissolúvel. Em outros termos, terá de *atribuir sentido àquilo que faz*, considerado por si mesmo e seus alunos como algo extremamente importante que pode, até mesmo, ajudar a mudar para melhor o mundo em que vivemos.

Ser no mundo, implica, hoje, ter coragem de não ter respostas em relação à rede extremamente complexa de relações sociais, econômicas e culturais que marcam o presente e, ao mesmo tempo, comprometer-se em busca de uma nova ética que possa elevar o ser humano. No ensino superior, especificamente, isto significa um compromisso radical com a produção e transmissão da cultura, rejeitando o simples treinamento de pessoas a fim de que sejam produtivas para quem for contratá-las. (Chauí, 1980).

## Referências Bibliográficas

- AEBLI, Hans (1972) *Didática Psicológica*. São Paulo, Ed. Nacional e EDUSP.
- AMBROSETTI, Neusa B. (1996) *A prática competente na escola pública*. Pont. Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo, Tese de Doutorado.
- BALL, Christopher (1995). *Towards a Global Core Curriculum. Synopsis of the Presidential Address - The Third Oxford Conference, "Globalisation and Learning"*. Oxford, U.K.
- BALZAN, Newton C. (1980) *Perfil de concluintes de graduação*. Câmara Curricular, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mimeo.
- BALZAN, Newton C. (1986) *UNICAMP - a qualidade do ensino em questão*. Faculdade de



- Educação - Universidade Est. De Campinas, Campinas, SP.
- BALZAN, Newton C., MENEGHEL, M. Stela e JAKUBOWSKI, Cláudia D. (1993). *UNICAMP: qualidade de ensino e vida universitária*. Campinas, Pró-Reitoria de Graduação e COMVEST/UNICAMP.
- BALZAN, Newton C. (1995) *Qualidade de ensino e experiências de vida universitária segundo percepções de egressos da Univ. Est. De Campinas (UNICAMP)*. Projeto em desenvolvimento, JOEKENS Inês (Coord.) Campinas. (mimeo).
- BARBOSA, M. Laura P. F. (1986) *O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa*. In - EDUC, (7) S. Paulo, PUC-SP, 32-41.
- BARDINI, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Ed. 7ª.
- BARNETT, (1994) *The Idea of Higher Education*. London, SRGH and Open University Press.
- BEED, T. W. and Others (1977) *Technical Report on Surveys Conducted for the Committee of Inquiry into Education and Training: National Educational Survey, 1977. National Survey of Post Secondary Staff*. Occasional Paper, (2), S/L.
- BEARD, Ruth and HARTLEY, James (1984); 4th. Ed. *Teaching and Learning in Higher Education*. Newcastle upon Tyne, Atheneum Press Ltd.
- BEARD, R. M. And SENIOR, I. J. (1980) *Motivating Students*. London: Routledge & Kegan Paul. Apud Beard, R., and Hartley, J. (1984).
- BLISS, J. And OGBORN, J. (Eds.) (1977) *Students Reactions to Undergraduate Science*. Nuffield Foundation Higher Education Learning Project, Physics. London: Heinemann Apud BEARD, R. And HARTLEY, J. (1984)
- BOK, Derek (1982) *Beyond the Ivory Tower*. Cambridge, MA, Harvard University Press. (1982)
- BRENNAN, J. L. And PERCY, K. A. (1976) *What do Students Want? An analysis of Staff and Student Perceptions in British Higher Education*. Paper presented at The Second Congress of the European Association for Research and Development in Higher Education, Louvain-la-Neuve..
- CAMARGO, Dulce M. P., CASTANHO, M. Eugênia de L. M. e BALZAN, Newton C. (1994) *O estudante e a questão do ensino Superior*. (PUCCAMP) Pont. Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- CANDAU, Vera *Perspectivas de atualização pedagógica no ensino superior*. Pont. Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, s/d, mimeo.
- CENTRAL CONNECTICUT STATE COLLEGE. (19810). *The Extension College Survey os Student Profile Characteristics, Instructional Experience Attitudes, College Services Attitudes, and Course Scheduling Preferences*. Central Connecticut State College (CCSC)..
- CHAUÍ, Marilena de S. (1980) *Ventos do progresso: a Universidade administrada*. In- PRADO, Jr., Bento (Org.) *Descaminhos da Educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense, p.31-56.
- CUNHA, M. Isabel da (1988). *A prática pedagógica do "Bom Professor"- influências da sua educação*. (UNICAMP) Univ. Estadual de Campinas, Campinas, SP, Tese de Doutorado.
- DERRIDA, Jacques (1993) *Spectres de Marx - L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*, Paris, Ed. Galilée.
- ERICKSON, Frederick (1986) *Qualitative Methods in Research on Teaching. Handbook of Research on Teaching*, New York, Mac Millan Publ. Co., p. 119-161.
- FEATHERSTONE, Mike (Coord.) (1994) *Cultura Global. Nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, Vozes.
- FORACHI, M. Alice (1977) *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. Ed. Nacional, S. Paulo.
- FREITAS, L. Carlos de (1982) *Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática"*. *Educação e Sociedade* (27), São Paulo, Cortez Ed.
- GERALDI, Corinta M. G. (1993) *A produção do ensino e pesquisa na educação - um estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. (UNICAMP) Univ. Estadual de Campinas, Campinas, SP, Tese de Doutorado.

- GOODLAD, Sinclair (1995) *The Quest for Quality - Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. London, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- GRIGOLLI, Josefa A. G. (1990) *A sala de aula da Universidade na visão de seus alunos - um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade*. (PUC-SP) Pont. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Tese de Doutorado.
- IANNI, Octávio (1995) *Teorias da Globalização. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro.
- JENKINS, Alan and WALKER, Lawrie (Ed.) - (1994). *Developing Student Capability Through Modular Courses*. Philadelphia, Kogan Page.
- JOHNSTONE, A. H. And WHAM, A. J. B. (1979). A model for undergraduate practical work. *Education in Chemistry* V. 16, N. 1.
- JOURNAL OF CHEMICAL EDUCATION (1993), Vol. 70, N 8, p. 607.
- KOURGANOFF, Wladimir (1990) *A face oculta da Universidade*. São Paulo. Ed. UNESP.
- KRIPPENDORFF, K. (1980) *Content Analysis an Introduction to its Methodology*. London, Sage Publish.
- LANE, J. E. and Others. (1981) Is There a University Crisis in Sweden? A Survey of National Academic Opinion: *European Journal of Education*., V. 16, n. 3-4, p. 403-418.
- LEVERENZ, T. R. (1979) *Student Perceptions of Instructional Quality of Correspondence Courses: Report of a Nine School Comparative Study*. Kentucky University, Lexington. (1981).
- LEVINE, A. (1980) *Why Innovations Fails - The Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education*. Albany, NY, State University of New York Press.
- LUNA, Sérgio (1989) O falso conflito entre tendências metodológicas. In - *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez Ed., p.21-33.
- MAINGUENEAU, D. (1976) *Initiation aux méthodes de l'analyse de discours*. Paris, Hachete.
- MARRIS, P. (1964) *The experience of Higher Education*. London: Routledge and Kegan Paul. Apud BEARD, R. and HARTLEY, J. (1984).
- MILLER, A. H. (1980) *Freedom and Control in Higher Education. Research and Development in Higher Education*, Vol. 3, Camberra, Australia.
- NAISBIT, John (1994). *Paradoxo Global*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- O CORREIO, (1973) N° 1, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/UNESCO.
- OLIVEIRA, M. Rita N. S. (1992) *A reconstrução da didática - elementos teórico - metodológicos*. Campinas: Papirus.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: algumas observações*, D.E.L.T.A., Vol. 2, N. 1, p.105-126.
- PAGOTTO, M. Dalva S. (1995) *A UNESP e a formação de professores*. (UNICAMP) - Univ. Est. De Campinas, Campinas, SP. Tese de Doutorado.
- PËCHEUX, M. (1969) *Analyse automatique du Discours*, Paris, Dunod.
- PIMENTEL, M. da Glória (1993) *O professor em construção*. Campinas, Papirus.
- REALE, Miguel (1996) *Ainda sociedade civil e Estado. O Estado de São Paulo*, São Paulo, 09/03/96, p. A2.
- REIS Fº, Carlos A. dos (1995). *Comentários. (Programa Estágio Capacitação Docente)*.
- PECD/UNICAMP. Workshop, maio de 1995, Univ. Est. De Campinas, UNICAMP.
- REPORT OF THE ROME LIFELONG CONFERENCE (1994).
- SANTOS, Jair F. dos (1995) *O que é pós-moderno*. São Paulo, Brasiliense, 14ª Ed.
- SAVIANI, Dermeval (1980). *A filosofia da educação e o problema da inovação em educação, Inovação educacional no Brasil-problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Ed.-Autores Associados, p. 15-21.
- SPIKES, W. F. (1976) *A comparative Study of Selected Faculty and Student Perceptions of the Quality of On-Campus and University Extension Courses*. Northern University, IL.
- STANFORD OBSERVER (1993) Nov.-Dec.. Casper: *A vision of how technology may create 'universal' universities*.
- UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). (1995) *Debates - Programa Estágio Capacitação Docente (PECD)*. Campinas, outubro de 1995.
- UNIVERSITY OF FLORIDA (1980). *The Report of the Preliminary Investigation of the Quality of Education*.

## O avesso da LDB e a formação do professor: dilemas de uma relação "suspeitosa"\*

Elia Sampaio Romão<sup>1</sup>

*"Esta lei não é, como também as outras não foram, um texto, mas um intertexto que, ao final, conjugou diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma "rede intertextual" a ser lida e reconstruída de cujo movimento participam as diferentes intencionalidades presentes na prática social..." (Cury, 1997)*

E, assim, finalmente, após oito anos de tramitação, foi aprovada pelo Parlamento brasileiro e sancionada "sem vetos" pelo atual presidente da República, no dia 20 de dezembro de 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>2</sup> Conseqüentemente, não será demais repetir que o ano de 1997 se inicia sob a vigência de uma nova Lei de diretrizes e bases.<sup>3</sup> Estamos, portanto, ainda sob um impacto, diante da necessidade de interpretar a nova lei, discutí-la dentro dos impasses e desafios por ela criados, tentando vê-la do direito e avesso.

Poderíamos assinalar estarmos vivendo um momento altamente significativo que exige, sobretudo, de "todos os professores de todas as

escolas do país" estudo e atenção para que ajustem suas atividades às diretrizes contempladas pela lei em vigor, sob pena de não poderem os docentes continuar atuando, seja por falta de habilitação/formação,<sup>4</sup> ou de instituições de ensino, em especial, universitárias. A literatura sobre o assunto tem destacado que, a partir de 23 de dezembro de 2007, ou seja, até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou "formados por treinamento em serviço".<sup>5</sup> O impacto da Lei, no que se refere à habilitação de professor, não termina por aí. Cria-se, no cenário nacional, um novo locus de formação docente para o nível básico, ao mesmo tempo em que estabelece duvidosamente o "treinamento" ou formação mínima para o exercício do magistério.

*"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino funda-*

\* Texto a ser apresentado no IX ENDIPE.

1. Professora de Política Educacional Brasileira e Didática Geral- FE PUC-Campinas, Doutoranda em Educação- UNICAMP/1997,

2. Isto porque, conforme Regina Gracindo, somente a Lei no. 4.024/61 estabeleceu, como aquela, normas para o sistema educacional em todas suas modalidades - da educação infantil até educação superior. As leis 5540/68 e 5692/71 "não devem ser consideradas como tal, na medida em que cada uma voltava-se apenas para uma fração da educação brasileira". (1997:174).

3. Conforme Saviani (1988) e Fávaro (1997), o termo referido aparece no Brasil, pela primeira vez, na Constituição de 1934, quando o artigo 5o. XIV determina que "compete privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional", indicando, também, como sua competência "fixar o plano nacional de educação" (art. 150), a) Com base nesse decreto, foram sancionadas as leis nos. 4024/61 e 5540/68, não alteradas pelas Leis nos. 9394/96, essas leis foram revogadas.

4. Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Saviani, 1997:188

5. Cf. Saviani, 1997:188, Aguiar, 1997:164



*mental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (Art. 62)*

Diante dessas opções “suspeitosas” para a formação docente e dos desdobramentos decorrentes da lei em questão, destacamos a *descharacterização da Faculdade de Educação*, destinada, há 37 anos, a esse tipo de formação. Instalam-se incertezas, desalentos, contradições, dilemas, perplexidades e, ao mesmo tempo, um enorme espaço para reflexão, para um estudo cuidadoso da “reassignificação dos cursos de Licenciatura, o papel da Faculdade de Educação, dos Institutos de conteúdos específicos”, a identidade do curso de Pedagogia “*que começa a se esboçar com base na docência e se diluirá diante da aplicação da citada lei.*” (Brzezinski, 1997:156)

Reacende-se a necessidade de pensar, com vagar e continuamente, sobre o papel da escola, tanto no nível básico de educação quanto superior, especialmente no que se refere à carreira dos profissionais de educação,<sup>6</sup> à habilitação e *forma* dos cursos de Licenciatura específica e Pedagogia, cuja navegação, percorrida até o advento da primeira LDB, foi feita “*em águas calmas.*” (Ibid) Até que ponto?

Releva notar que, mesmo não tendo sido excluída do texto da nova lei, a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, “na modalidade Normal”, não permite antever uma formação consistente. desse professor. Uma formação mínima do professor para as séries iniciais é um equívoco lamentável, considerando-se que os estudos sobre a educabilidade infantil confirmam a necessidade de “profissionais mais bem preparados”. (Ibid) De qualquer maneira, o campo de trabalho do profissional com esse nível de formação reduz-se à educação infantil tanto no que diz respeito ao trabalho docente quanto não docente. *O Plano Nacional de Educa-*

*ção* prevê, no prazo de 5 anos, que todos os professores da pré-escola possuam habilitação específica em nível de 2º grau. No entanto, se desejarem atuar como diretores, terão que adquirir formação específica em nível superior, no prazo de 10 anos.

Muitos alunos de Pedagogia, segundo Cury, “podem, agora, estar pensando que, ao terminar a faculdade de educação, abririam, por exemplo, uma escola maternal e isso, até então, dependia apenas de condições de higiene, estatística e moralidade pública. Agora, esses aparatos escolares fazem parte da LDB...” (1997:35)

Por outro lado, é oportuno dizer que a educação infantil não é considerada um dever do Estado. O sistema municipal e o Estado somente “atenderão à demanda social de ensino infantil”, após atenderem ao dever de assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito. Convém ressaltar que “em nenhum país do mundo” esse tipo de ensino é assegurado pelo Estado. Parece, portanto, sensata a preocupação apontada pelas metas do plano Nacional de Educação<sup>7</sup> sobre o assunto assinalado.

Nas vozes que ressoaram em encontros nacionais de educação recentemente, não houve uma voz sequer contrária à exigência à formação superior do professor. É consensual, portanto, que professores para o ensino fundamental bem como a educação infantil sejam habilitados em *nível superior*. Lembre-se de que o Plano Nacional de Educação do Governo para a década da Educação, com o apoio da União, prevê “garantir, em dez anos, que todos os professores do ensino fundamental possuam diploma de nível superior.”<sup>8</sup> No entanto uma inquietação esteve todo tempo presente no meio de sucessivos debates entre os congressistas: Que tipo de formação receberão esses pro-

6. Com relação à valorização do professor, o projeto chamado Darcy Ribeiro “é omissivo, retirando todas as normas básicas para a carreira dos profissionais de educação.” Cf. Darcy Ribeiro, *Velha e sábia serpente*. Presença Pedagógica, V.2. no.8, mar/abr 1996.

7. Com base nos argumentos em favor da importância do papel da família na educação inicial da criança, as creches públicas deverão destinar-se, basicamente, a atender as famílias que não possuam condições de promover “os cuidados necessários às crianças dessa faixa etária, inclusive em termos de atenção efetiva e estímulo intelectual.”

8. Cf. Caderno cotidiano 3-6, Folha de São Paulo do dia 15 de setembro de 1997.



fessores? De que maneira se processará sua legalização?

Essa situação, reconhecidamente preocupante, agrava-se mais, “quando temos informações de que existem cerca de 5.000 processos de solicitação de criação de novos cursos ou IES no Ministério, aguardando autorização para entrar em funcionamento.” (Fávero, 1997:13) Por outro lado, entende-se que o decreto voltado para a regulamentação do funcionamento das instituições privadas parece ser uma medida que poderá servir “para conter a corrida à abertura de novos cursos e de escolas superiores.”

É oportuno acrescentar que essa não é uma questão recente. Há 38 anos, Trigueiro Mendes advertia “a expansão do ensino superior é um empreendimento e não uma festa (...) Muitos a querem, mas não a empreendem —limitam-se ao registro no cartório e ao ritual das inaugurações.” (Ibid) Nesse sentido, que dizer da professorabilidade?

Diante desse quadro pouco animador, parece ser razoável o nível de espanto, gerado após a promulgação da Lei em vigor, sobre a formação e atuação do docente. Embora a valorização dessa profissão tenha sido especialmente acentuada como um dos princípios da nova LDB, o profissional da educação é tratado como um profissional menor.

Que nos caberá nesse momento?

Não basta apenas conhecer essa ou aquela diretriz fixada pela lei nova. É necessário criar espaço para o debate coletivo, para a mobilização, a fim de que possamos situar-nos e lidar com o espírito da nova lei em vigor.

*“O que importa é não assumir a mediocridade do mundo oficial como projeto diante das perplexidades de LDB/96, mas ter a ousadia de levar em frente as possibilidades que a lei revela ao mundo vivido, ao mundo real, para dar maior significado à formação docente e conferir a necessária valorização profissional do educador.” (Brzezinski, 1997:156)*

Certamente, não temos a pretensão de, neste debate de hoje, poucos meses após seu

primeiro aniversário da lei, apontar as respostas para nossas inquirições, mesmo porque suas próprias diretrizes<sup>9</sup> não regulamentam, com clareza, o “traçado de um caminho”, ao menos seguro, que as escolas de todo o país estão a percorrer. Pelo contrário, seu caráter excessivamente geral e flexível permite, no interior dos sistemas de ensino, que estes redijam seus próprios regulamentos. Nessa flexibilidade desenhada, no entanto, nem tudo é absolutamente espantoso. Há, segundo o olhar de Cury, um ponto positivo a que devemos prestar atenção. “Temos, hoje, uma lei que, pelo menos na letra, está-nos liberando de amarras burocrático-cartoriais.” (1997:32)

Tamanha responsabilidade que a lei em vigor atribui, de modo pouco objetivo, aos sistemas de ensino, “libertando-nos” das amarras burocráticas, leva-nos a alguns dilemas. Como uma lei que prioriza o ensino fundamental, ao mesmo tempo, desvaloriza a professorabilidade? Estimula a evasão do ensino regular, chegando à beira da “desescolarização”? Talvez nesse aspecto, ela prime até pela coerência... Uma escola sem alunos também não precisa de professor!..

Esse caráter de amplitude e flexibilidade que atinge diretamente a educabilidade de novas gerações e a profissão do professor poderão sugerir novas “leituras” da própria lei, à medida em que permita “liberdade de ação” para a Política Educacional no país, conforme afirmação do próprio ministro:

*“É possível, a partir da lei, implementarmos a proposta de Educação que o Brasil precisa para chegar a um novo século com sistema educacional com uma situação bastante diferente do final do século XX, quando o sistema de ensino deixa muito a desejar”. (Souza 1997)*

Ocorre, então, continuar perguntando:

Poderemos, de fato, acreditar na chegada de uma nova era com a implementação de um sistema de ensino que atenda as reais necessidades da educação nacional, baseando-

9. O termo diretriz, do latim directrice, significa: “dirigir bem... Linha que regula o traçado de um caminho.” (Seguier, 1996)

nos na Lei em vigor? Não é, sem razão, que a literatura sobre o assunto insiste em assinalar que há uma enorme distância “entre a lei elaborada e a realidade brasileira”, permanecendo, assim, a “duplicidade entre o mundo vivido e o do sistema.”

Afinal, a demora na aprovação da lei anacrônica, entre “manobras”, “conchavos” “pressões governamentais” “ranços” e acanhados “avanços” para a educação brasileira guarda perfeita sintonia com o modelo político em vigor, “de contínua desobrigação do Estado em relação aos serviços essenciais...” (Ibid) No entanto destina-se à educação básica, responsabilidade de assegurar ao educando “uma formação indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.” (art.22)

De que modo então, reconheceremos a seriedade dessa intenção diante de uma lei que aponta regulamentos bastante questionáveis? O enunciado do art. 205 do texto constitucional assinala que a educação “é dever do Estado e da família”. No entanto, conforme Saviani, a lei inverte<sup>10</sup> tais deveres com que intenções? (1977)

De qualquer maneira, mesmo desobrigando o Estado de suas funções essenciais, na lei apresentam-se desafios que o mesmo Estado tem sobre a educação das crianças, jovens e adultos. Portanto a *Universalização da Educação Básica* com o mesmo padrão de *qualidade a todos* os brasileiros é a proa e a popa da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no país.

De que maneira a “polifônica”<sup>11</sup> lei, que não é apenas Darcy Ribeiro, está tratando a questão da obrigatoriedade da escolarização básica?<sup>12</sup> E, especialmente, o ensino fundamental?

Certas categorias estão, muitas vezes, postas em destaque no conteúdo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além da *Avaliação, Autonomia*, (“autonomia do abandono”) *Parceria e até Cidadania*, a *obrigatoriedade, gratuidade e igualdade* constituem o “trio da esperança” que es-

tamos todos esperando desde a Constituição de 1934, sem, no entanto, constatar a *qualidade, ou seja, a “qualidade social”* assegurada. Esperávamos que a LDB atual, num momento histórico que marca a virada de século, assegurasse qualidade de ensino para todos, indistintamente, sem acanhamentos, subterfúgios, fugas.

O artigo 4º do capítulo sobre o direito à educação e dever de educar reza que *é dever do Estado assegurar o ensino público*. Portanto compreende-se seja “*obrigatório e gratuito*, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Obrigatoriedade, conforme Saviani, implica universalidade. Com efeito, *obrigatório é aquilo a que ninguém pode se furtar*. Portanto, *se estende a todos...*” (1997:204)

Há quem diga, em estudos recentes, que, quanto ao cumprimento desse dever de educar, “o Brasil registrou progressos quantitativos bastante expressivos” com base em números, de fato, significativos de matrículas com uma média de 86 %. Mesmo “esperançosos” de que, ao transpor um novo século “haja atendimento de 100% para a população entre 7 a 14 anos” (Souza e Silva, 1997:17), não vemos razões para estarmos eufóricos e, muito menos, agradecidos aos fazedores do cotidiano do poder político. Em primeiro lugar, porque *quantidade sem qualidade não é indicativo de progresso*. Em segundo lugar, num país em que “*domina a lógica de exploração do trabalho*”, pouca coisa tem condição real de existir como gratuita e obrigatória, muito menos igual para todos. O capitalismo, conforme Cerroni,

“*nunca foi nem pode ser igualitário, democrático e participativo, ao contrário, a desigualdade, o controle do poder são necessários ao movimento de acumulação do capital. A extensão da cidadania real para as camadas populares sempre foi ameaçadora a esse movimento do capital*”. (Apud Arroyo, 1995:73)

10. Inversões mais sérias são apontadas por Saviani no que se refere à valorização do professor, retirando as garantias, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, piso salarial, forma de ingresso- (1997:203)

11. A lei é polifônica, mas algumas de suas vozes (conjunto de valores dominantes e recessivas) se fazem ouvir mais fortemente, enquanto outras, (abafadas) como a da sociedade civil, permanecem em surdina.” Cury, 1997.

12. A respeito dos níveis e modalidades de educação e ensino, confronte Souza e Silva in Como entender e aplicar a nova LDB, 1997:37, entre outros.



Diante disso, fica bastante vago o inciso IX do artigo 4o. *ao indicar padrões mínimos de qualidade de ensino para o ensino fundamental, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.* É necessário, no entanto, identificar que insumos são esses, para que esse inciso possa vir a ser cumprido. (Souza e Silva, 1997)

É interessante, por outro lado, destacar o aparecimento do *instrumento jurídico* capaz de garantir o direito da “população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso” (Artigo 5o.inciso 1o.) Para que a lei seja viabilizada e o “direito público subjetivo” da população em “ter acesso ao ensino fundamental” seja portanto assegurado, Estados e Municípios, com a assistência da União, deverão *periodicamente* “recensar a população em idade escolar,” incluindo jovens e adultos cuja escolaridade não tenha sido completada, fazer-lhes a chamada pública “por ocasião da matrícula” em *parceria* com os pais ou responsáveis, zelando “pela frequência à escola.” Ficamos pensando que faria uma *escola zelosa?* Aquela que prima pela frequência, “assiduidade” de seus alunos ou qualidade de ensino?

De qualquer maneira, entre tantas “perplexidades diante do que a LDB/96 prescreve”, é importante ressaltar pontos significativos: No seu art. 5o., garante a qualquer cidadão ou grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra entidade legalmente constituída e, ainda, ao Ministério Público, *acionar o Poder Público e exigir o oferecimento do ensino obrigatório, sob pena, caso seja comprovada a negligência da autoridade competente, de ser imputada por crime de responsabilidade.* No entanto é oportuno insistir em lembrar que entre o país legal e o real há, quase sempre, uma enorme distância. (Fávero, 1997)

Caberá aos pais, por outro lado, conforme art.6o., o dever de efetuar matrícula dos menores, a partir dos sete anos, ou, *facultativamente*, a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental.

Somando essa obrigatoriedade ao artigo 67, item II, cuja diretriz *fixa o direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento, periódico remunerado para o aperfeiçoamento profissional e, no item IV, a obrigatoriedade da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação por desempenho, não mais por tempo de serviço,* (Brzenszinsk 1997:155) respiramos nova atmosfera.

## **Ensino fundamental: “prioridade absoluta” Será?**

Sabemos que o ensino fundamental é uma modalidade inserida na educação básica, depois da educação infantil e antes do nível de ensino médio, denominado, anteriormente, ensino de 2o. Grau. (Cf. Souza e Silva 1997:17 e 38) A nova Lei apresenta justificativas de alterações difíceis de prever.

A proposta aparentemente fracassada de redução do tempo para o ensino fundamental de 8 para 5 anos aponta um momento duvidoso criado pelo próprio autor: “*As famílias brasileiras, mesmo as mais carentes, já despertaram para a necessidade de dar educação a seus filhos. Cerca de 90% das crianças de cada geração entram nas escolas que lhes oferecemos. Nelas passam em média mais de oito anos. Porém só concluem com êxito cinco séries. Assim, a maioria delas sai da escola sem o domínio da leitura.*” (Ribeiro, 1992:4)<sup>13</sup>

Entretanto, o artigo 19, inciso II, determina que o ensino fundamental tenha duração de 5 anos. Saviani aponta com clareza a contradição desse momento arriscado na tramitação da LDB em questão. Como se pretende, então, perguntamos, com base na advertência feita pelo autor assinalado, que as crianças venham a concluir o ensino fundamental sem atingir o domínio da leitura?

Diante do insucesso previsto na proposta DR, o autor acrescentou um parágrafo “*facultando os sistemas de ensino a dividir o ensino fundamental em dois ciclos*”. Retornando à câmara, esse parágrafo foi mantido sem divisões prévias. Assim sendo, caberá aos sistemas de ensino a decisão de “dividir ou não em ciclos” e,

13. (Ibidem)



neste caso, “cabe-lhes também decidir quantos serão os ciclos”.

Diante dessa possibilidade, no mínimo arriscada, quais razões subsidiariam as decisões tomadas pelo sistema de ensino: “rendimento pedagógico e progressão escolar ou configuração de duas etapas distintas privilegiando, tendencialmente, a primeira etapa e, em decorrência, o cumprimento de responsabilidade constitucional da união “na oferta do ensino obrigatório e gratuito”?

Em verdade, todos sabemos que o direito à Educação, assegurado desde 1934, na Carta Magna, está assim definido: “Educação, direito de todos e dever da família e dos poderes públicos” jamais foi cumprido. Nem com o tempo bastante reduzido, apenas 4 anos, 4024/71 e muito menos, com o tempo dobrado de 8 anos (5692/71).

Por outro lado, no que se refere às “Disposições Gerais” relativas à “Educação Básica” (Capítulo II do Título V, artigos 22 a 28), é igualmente oportuno destacar a elevação, outra novidade apontada, do número mínimo de dias letivos para 200 (no lugar de 180) ao ano nos níveis fundamental e médio, perfazendo um total de 800 (no lugar de 720 horas) anuais. Distribuídas em pelo menos 4 horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (art. 34)

Não estamos primando pela originalidade ao considerar que o tempo de permanência na escola é, por vezes, imprescindível para que a população seja bem sucedida, especialmente, em se tratando daquela oriunda de famílias de baixa renda, pois “essa ampliação resulta um avanço diante da situação vigente.” O pressuposto para a escola integral passa por uma política cujo compromisso primeiro é facultar às gerações, por vezes desiguais, para torná-las iguais. Tal desafio passa pela democracia, pela qualidade social, respeito pelo espaço e tempo escolar. Em nome de um regime de tempo integral de educação, dobrar o tempo na escola, atrair o público referido por políticas merendeiras, financeiras, ociosas e inconsistentes, é penalizar duplamente a criança.

Mesmo acanhadamente, estabeleceu-se que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (artigo 34, parágrafo segundo) Não vemos razão para ousadia, ao contrário do Prof. Saviani, no que tange ao fato de que as escolas “adotem o critério da efetiva expansão da jornada escolar visando atingir, em futuro próximo, o regime de tempo integral” (1997:213). Parece, nesse instante, ter havido um momento de, no mínimo, sensatez: a consciência de que o ensino está ruim e não é possível dobrar uma oferta de qualidade duvidosa. Se não foi possível tal ousadia, para um futuro próximo, é porque há consciência de que o presente ideal está distante. Por outro lado, uma lei que sugere a “desescolarização”, como pode, no mesmo texto, ousar (regulamentar) horário integral para as crianças? É interessante notar que as facilidades para a abreviação, aceleração e conclusão do ensino fundamental são grandes e questionáveis.

Ocorre, então, perguntar: será essa modalidade de ensino “prioridade absoluta”<sup>14</sup> ou a prioridade seria a do ensino profissional, tal como previa a lei 5691/71? Afinal, o Plano Nacional da Educação do Governo para a década 1998-2007 prevê “triplicar, em cinco anos, e sextuplicar, em dez anos, a oferta de formação de nível técnico a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”. Talvez seja possível, pois, ao menos o primeiro ano escolar dos eventuais pretendentes à formação técnica será obrigatório. Pelo menos será possível, com relação à educação infantil, quando as escolas particulares ou o município tiverem condições de oferecê-las. Assim, o professor terá assegurado espaço de atuação e até poderá adquirir a “experiência mínima de 3 anos,” prevista pela lei em vigor, para assumir cargos administrativos especializados.

É interessante notar, ainda, que, mesmo o ensino fundamental sendo presencial, é o ensino à distância, “utilizado como complementação de aprendizagem ou em situação emergenciais” (art.32, inciso 4o.) que ganha notoriedade na Política Educacional.

14. Continuamos duvidando, mesmo tendo o MEC manifestado no plano Nacional de Educação que “quer primeiro grau com 9 séries até 2002”

É perfeitamente discutível a questão da obrigatoriedade ou não de certas matérias previstas para a formação básica e incorporadas já na fase final de aprovação da nova LDB. (Ensino de arte e língua estrangeira). A inclusão da Educação Física, entretanto, deixa dúvidas quanto à sua obrigatoriedade, “ficando claro que é facultativa nos cursos noturnos.” Mesmo considerando-se que, equivocadamente, o valor da matéria é atribuído segundo sua possível obrigatoriedade, vimos, com certa reserva, o inciso 5o. do art.25: *a obrigatoriedade, a partir da quinta série, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.* Nesse aspecto, entendemos que houve timidez nesse registro. Esperava-se, ao menos, que desde a primeira série do ensino fundamental, o aluno tivesse garantidas as noções de uma língua estrangeira juntamente com português. Pensamos que a alfabetização simultânea, cuidadosamente planejada, seria bem aproveitada. Por que não?

É incompreensível uma Lei que não tenha que se obrigar a prever minudências no caminho educacional, ousando indicar o conteúdo de apenas uma matéria. (artigo26 inciso 4o.) *O ensino da História do Brasil* levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Se assim se devesse proceder, por que a lei não teve igual cuidado com relação a outras contempladas na LDB? (Artes, Religião, Língua estrangeira,<sup>15</sup>) Não estaria o antropólogo Darcy Ribeiro preocupado com sua especificidade científica? Afinal, no cotidiano da prática docente, isso já acontecia, não tendo sido, no entanto, necessário ser decretado pela lei anterior: 5692/71.

O referido relator da Lei em questão foi mais feliz ao expressar no *artigo25* (Das disposições gerais da Educação Básica) que será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar a *relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.*

Sabemos, no entanto, que não é o número excessivo de alunos o fator responsável pelo insucesso da prática do professor. Se a assertiva fosse verdadeira, todas as turmas de número reduzido, ou melhor, adequadas à situação de ensino, teriam êxito. Não podemos, todavia, deixar de reconhecer a importância do registro, ainda que sutil, da qualidade da relação professor-aluno. Entre variados fatores, tanto internos como externos, que interferem assustadoramente no desempenho docente e, em decorrência, nos resultados de aprendizagem, a superlotação de turmas é freqüentemente mencionada, mesmo com reservas. Somando a essa dificuldade, outras mais de caráter material, além da qualidade da política educacional vigente e, especialmente, do cotidiano do Poder Político no trato com as políticas sociais, não há sistema de ensino algum ameaçado.

Enquanto prevalecer na política educacional, conforme Saviani, a orientação de caráter neoliberal, a tática da resistência ativa será nossa arma de luta. Com ela, complementa, “nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabiliza as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira”. (1997:238)

Trata-se de um documento mais “indicativo que prescritivo”. Sobre ela, ouvem-se múltiplas vozes que refletem múltiplos olhares, segundo os quais ela é: polifônica, anacrônica, omissa, contraditória e inócua, “com a qual pode ficar além ou aquém da leitura atual.” No entanto, mesmo não tendo “incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer.” (Saviani, 1997:238)

Ao contrário do discurso neo-liberal vigente, afirmamos que estamos prestes a ultrapassar o início de uma nova era sem ver realizado aquilo que a sociedade contemporânea se atribuiu como tarefas nucleares dos últimos séculos: “a educação pública, universal e

15. Tal medida corrige “inexplicável omissão” da lei 5.692/71.



democrática". Até quando teremos que esperar para ver isso acontecer?

Como professores que transitamos, direta ou indiretamente, pelos caminhos dos níveis básico e superior de ensino, não podemos estudar, analisar e debater o tema em questão "apenas como um conglomerado de interditos e censura".

Não podemos, como integrantes da comunidade universitária, conforme Romano, "perder de vista que as soluções serão todas insuficientes caso se mantenha o profundo ceticismo entre nós. Para que a sociedade e o Estado nos respeitem, é necessário, primeiro, que tenhamos ânimo e saibamos vencer o pior inimigo... Para tanto, não dispomos de receitas, salvo a alegria que vem do próprio saber..." (apud Fávero, 1997:20) Salvo a esperança que vem de movimentos como este, cujo olhar nos permite ver pelo avesso, enxergamos os limites e desafios da professorabilidade, convencemo-nos de que, mesmo com as amarras da nova LDB, é possível soltar nossas vozes e pensar naquilo que ela nos leva a dizer, fazer e até criar no interior da escola. Este fazer revela-se enquanto alguma coisa está sendo realizada no cotidiano da sala de aula. E essa alguma coisa, convém ressaltar, não é "coisa pouca".

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Brzezinski org. São Paulo: Cortez, 1997.
- AGUIAR, Márcia Ângela Aguiar - Institutos superiores de educação na nova LDB. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Brzezinski org. SP. Cortez, 1997.
- CARVALHO, Antônio Machado. A Nova LDB conceitos gerais, princípios, direitos e deveres. *Presença Pedagógica*. Minas Gerais: Dimensão. V. 3 no. 14 Mar/abr. 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. As vozes da LDB. *Presença Pedagógica*. V.3. no. 15 maio/jun 1997.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mimeo, 1997
- FÁVERO, Maria de Lourdes - A Dimensão Histórico-Política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. Mimeo. 1997
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Os Sistemas Municipais de Ensino e a nova LDB: Limites e Possibilidades. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. (Iria Brzezinski (org.) SP: Cortez, 1997
- MADER, Gabriele. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo Memnon: Editora SENAC, 1997.
- PEREIRA, Eva Wairos et. all. A educação básica redimensionada. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997
- SAVIANI, Dermeval. "Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa". *Ande*. São Paulo, Cortez, no. 13, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- PROPOSTA de Metas para o Plano Nacional de Educação. (mimeo) 1997
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira e SILVA, Eurides. *Como Entender e Aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997
- SUBSÍDIOS às discussões preparatórias do II CONED (II Congresso Nacional de Educação



## O reino encantado do construtivismo

Tania Mara Tavares da Silva<sup>1</sup>

### Introdução

Quem sabe por dever de ofício ou, então, por mera curiosidade, tenha, nos últimos tempos, refletido e lido sobre alguns autores cujos nomes “enchem” a boca de minhas alunas. Os olhos brilham quando falam de Vygotsky, Freinet, Emília Ferreiro e, fechando todas as discussões, o construtivismo. Para elas, estudantes de Pedagogia e também professoras da rede pública, nada mais seguro e, por vezes mágico, que *A Proposta* o que, no caso, quer dizer a mesma coisa que a proposta construtivista.

Sei que não estão solitárias neste movimento. O encantamento com o construtivismo ou propostas alternativas próximas a ele tem sido realimentado, por exemplo, no próprio curso de Pedagogia ou reportagens da revista *Nova Escola*, publicação destinada especificamente a professores de 1º grau. Há, portanto, uma farta literatura que relata experiências que “deram certo”.

Quem sabe, também por dever de ofício, sempre tendi a desconfiar das unanimidades mesmo que não seja pela mesma razão de Nelson Rodrigues, que eternizou a frase: “toda unanimidade é burra”. Minha desconfiança, acredito, apóia-se muito mais na idéia de que devemos olhar qualquer teoria com algum olhar de suspeição antes de nos entregarmos a ela. É preciso dissecá-la e entendê-la de forma plena para, depois, concordarmos com seus pressupostos e divulgá-los.

Além desta postura, inerente à minha formação, algo mais prosaico me incomodava. Não era possível, eu me perguntava ao ler a *Nova Escola*, que não houvesse uma experiência com o novo que não tivesse dado errado. Onde estavam os erros, as frustrações, enfim, as experiências mal sucedidas? Onde se escon-

diam as histórias sem final feliz? O universo da revista parecia, para mim, uma reedição contemporânea do conto de fadas onde o final “e eles foram felizes para sempre” era inexorável.

É claro, pensava à guisa de resposta, que uma revista que pretende incentivar e colocar novas saídas e propostas pedagógicas para os professores não pode arrolar casos e experiências frustrantes. Mas o erro não vem sendo colocado como algo positivo que não deve ser punido e sim aproveitado como parte do processo de aprendizagem? Será que só os erros dos alunos são relevantes?

Confesso que ainda não encontrei uma resposta definitiva para esta minha inquietação. Mas, se a resposta ainda não está pronta, ela se desenhou com um pouco mais de clareza quando me deparei com um artigo de Silva (1996) no qual ele, fazendo o papel de bruxo no reino mágico do construtivismo, afirmava, com todas as letras, sua tendência conservadora.

A leitura das idéias deste autor, ao mesmo tempo em que reafirmaram algumas de minhas suspeitas, colocaram-me outras que, em meu entender, Silva não responde. Assim, embora concorde com sua visão sobre o construtivismo, da qual falarei logo em seguida, creio que esta proposta pedagógica é necessária. Melhor dizendo, o aceite quase incondicional dos professores de primeiro grau por esta proposta pode ser entendido a partir de outros recortes. Falo especificamente do fenômeno de exarcebamento do individualismo e mudanças na idéia de infância e família nestas últimas décadas.

Este texto tem, portanto, um duplo objetivo. Em primeiro lugar, colocar e reafirmar a crítica de Silva ao construtivismo e, em segundo lugar, afirmar sua necessidade ou, melhor

1. Mestranda da Faculdade de Educação -PUC-Campinas; Professora das Faculdades Salesianas/Americana.

dizendo, seu sentido frente às mudanças enunciadas acima.

## A crítica ao construtivismo

Em seu texto “Desconstruindo o Construtivismo”, Silva (1996) aprofunda algo já enunciado por ele em um texto anterior. Ao fazer a crítica ao neoliberalismo, Silva (1994) afirmava a convergência entre as propostas neoliberais e a hegemonia do discurso construtivista. Esta convergência se daria, principalmente, pela definição do novo sujeito necessário ao neoliberalismo: autônomo, racional, participativo e responsável.

Ora, podem afirmar, mas este não é um sonho que a escola vem perseguindo há algum tempo? O problema, coloca Silva, é que esta transformação encontra-se ancorada mais uma vez em uma transformação técnica (no caso da escola, uma transformação no processo de aprendizagem) que desloca a questão política, ou melhor dizendo, transmuta questões políticas em técnicas.

As afirmações deste autor só foram melhor compreendidas por mim quando me deparei com o texto publicado em 1996. Ali estava, com todas as letras, uma explicação mais bem acabada deste pacto entre o neoliberalismo e a proposta construtivista, embora, neste último texto, o universo do primeiro não tenha sido mencionado. Vejamos, agora, quais suas principais colocações.

A abordagem pretendida pelo autor é a de realizar uma análise crítica do construtivismo “de fora de seus pressupostos”. Isto significa que sua pretensão não é discutir o cerne das propostas construtivista e as discordâncias dos autores elencados sob o mesmo “guarda-chuva” teórico metodológico e, sim, analisar as condições sociais sob as quais esta teoria tornou-se hegemônica.

A hegemonia do construtivismo, afirma, ocorre principalmente pela ausência sistemática de teorias educacionais positivas que fossem sugeridas como saídas diante das análises feitas pela teoria social da educação (particularmente

as teorias reprodutivistas). Assim, com exceção das propostas de Freire e das de pedagogia dos conteúdos que propunham soluções, mas cujos princípios eram muito genéricos, nada poderia ser colocado como solução e, via de regra, ficava-se apenas com a crítica. O construtivismo, então, com seu aparato metodológico, com propostas ancoradas *no como fazer*, teria vindo de encontro a uma demanda dos professores.

O aceite incondicional, continua, advém de duas promessas. Por um lado, “ele aparece como uma teoria educacional progressista satisfazendo critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, classificam-se como de esquerda. De outro, (...) fornece uma direção clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano com forte prestígio científico.”<sup>2</sup> Esta sedução do construtivismo acentua-se ainda mais quando comparada às teorias macro-sociais que não dizem que fazer na sala de aula. Como diriam minhas alunas: “de que adianta saber o que é ruim se não me dizem que fazer”.

O que Silva está colocando é que o construtivismo, com seu aparato do *como fazer na sala de aula*, transformou-se em uma saída viável para os professores que compreendiam que a pedagogia tradicional “reproduzia a desigualdade”, mas não sabiam muito bem que fazer depois desta compreensão. O construtivismo apontava saídas e, se algo não desse certo, como, muitas vezes já foi enunciado, o problema não estaria na “receita” construtivista, mas sim na forma de realizá-la ou nos ingredientes, que nem sempre poderiam ser de boa qualidade.

Mas, afirma Silva, a predominância do construtivismo, como saída progressista, representa uma tendência conservadora à medida em que recupera e reforça o predomínio da psicologia na Educação e Pedagogia. Por que isto é considerado um problema?

A Psicologia, afirma o autor, lembrando Foucault, “assim como as outras ciências do conhecimento do homem, está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem. Ela se insere no objetivo de

2. Silva, 1996 p.215v

conhecer melhor para controlar, para produzir subjetividades e identidades".<sup>3</sup> Sabe-se que a história da pedagogia confunde-se com a da psicologia educacional. Se isto é verdadeiro, qual é o problema que coloca o autor? O perigo, coloca Silva, reside no fato de que a psicologia despolitiza a educação, pois a isola de seu contexto social mais amplo, assim como de seus componentes políticos. Porém o perigo maior do construtivismo é esta idéia estar escondida pelo que propõe.

A proposta construtivista propõe-se a ser mais que uma teoria da aprendizagem. Ele se advoga, também, como uma teoria social da educação quando se apresenta como progressista e radical por favorecer relações democráticas e por seu sentido libertador. Assim, crianças educadas sob esta perspectiva tenderiam a ser mais críticas no sentido de não aceitarem tão facilmente relações autoritárias. Para Silva, este é o grande engodo, a grande falácia da proposta construtivista.

Concordemos ou não com suas considerações, é bem verdade que o discurso dos professores na defesa da proposta quase sempre recai sobre estes atributos. Ao contrário da pedagogia tradicional ou bancária, se quisermos usar a expressão tão conhecida de Freire, no construtivismo a opinião do aluno é ouvida, sua interação em grupo é cientificamente explicada e até mesmo o social é incorporado como parte relevante no aprendizado.<sup>4</sup>

O problema com esta defesa é que ela, segundo Silva, não é verdadeira. Para ele: "Na formulação original (...) não existe pretensão política (...) interessa a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional como a escola. (Como isto inexistente, o componente político é induzido) ... através da única possibilidade que um referencial psicológico pode proporcionar, o do comportamento individual e interpessoal. (Assim), a democracia e a

política tornam-se sinônimos de relações interpessoais".<sup>5</sup>

Para finalizar o resumo das idéias de Silva, gostaria de ressaltar alguns de seus argumentos que reafirmam a pretensão do construtivismo a constituir-se como uma teoria social da educação, utilizando, para tanto, elementos e práticas que negam esta perspectiva.

Uma conseqüência funesta proporcionada pela hegemonia construtivista é a naturalização do processo de aprendizagem. Tudo se passa como se a escola apenas revelasse o "desenvolvimento naturalizado", tornando, portanto, invisíveis as distinções sociais e históricas. Além disso, há diferenças significativas entre a psicologia construtivista e a pedagogia construtivista. A psicologia diz *como* se aprende e a pedagogia diz *como se deve* aprender. Ora, afirma o autor, se o *como* pode ser universal, o *como se deve* está dado histórica e culturalmente. Assim, a transposição pura e simples de uma psicologia para uma pedagogia exige a compreensão de que qualquer proposta pedagógica insere-se em um processo de controle e poder. Ao que parece, o construtivismo comete, neste sentido, dois "pecados": faz esta transposição sem levar em conta este processo e também pretende estar fora dele.

Além disso, a pretensão do construtivismo em se constituir como uma nova teoria social esbarra em um outro problema. Não basta, afirma Silva, reconhecer a existência de elementos sociais e políticos na educação como complemento, como algo que se soma ao aspecto psicológico. Fazer isto é esquecer as bases sociais e políticas da educação institucionalizada da qual o construtivismo, mesmo que não o queira, é parte integrante.

Mas sua face mais reacionária é a negação das condições materiais e sociais como base importante e vital na constituição do processo de aprendizagem. Tudo se passa como se a mi-

3. Silva, idem, p.216

4. O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky é um bom exemplo do que afirma Silva. "A zona de desenvolvimento proximal da criança é a *distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda das tarefas solucionadas de forma independente e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes*" (Vygotsky, apud Der Veer e Valsiner, 1996 p. 365 grifos meus).

5. Silva, ibid idem, p.218-219.



séria e a pobreza não trouxessem nenhum dano. Ao que parece, acrescento às idéias de Silva, os construtivistas acreditam estarem sendo mais democráticos quando negam a desigualdade, colocando no mesmo patamar as condições de pobres e ricos na aquisição do conhecimento. Esquecem que a ocultação da desigualdade por sua negação pura e simples pode encobrir e reproduzir mazelas de forma infinita. Esquecem que a transposição das desigualdades e, quem sabe, sua eliminação, só se façam com um reconhecimento prévio de sua existência. Não seremos melhores se não dissermos às crianças ou a quaisquer alunos, suas limitações e dificuldades. Pelo contrário, a ilusão da democracia é alimentada continuamente por um tipo de comportamento que nega a desigualdade ou aceita-a, reiterando, porém, que os novos métodos construiriam a igualdade na sala de aula. É o canto do cisne do neoliberalismo reificado pelas propostas construtivistas.

Por fim, Silva não poupa o construtivismo nem em suas pretensões mais básicas: a de ser uma teoria pedagógica globalizante. Para ele, esta teoria repete o erro de outras, quando se centra exclusivamente no *como*, esquecendo-se de mencionar o que se *deve aprender*. Afirma: "O que o construtivismo tem a nos dizer sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado etc... além de vagos e ingênuos apelos ao conhecimento universal?"<sup>6</sup> Uma questão, é bom frisar, já colocada por Bomeny (1994) como um dos grandes males dos cursos de pedagogia e, ao que parece, reiterado pelo construtivismo.

Para Silva, o projeto progressista a que se pretende o Construtivismo ainda está por ser construído. Concordo e acrescento: a julgar-se pelo que vivo como professora do ensino superior em um curso de pedagogia, este projeto ainda deve demorar muito para se efetivar. E isto porque, como mostro a seguir, o que seduz no construtivismo é muito mais que seus ensinamentos sobre como deve o professor proceder na sala de aula ou ensinar os seus alunos. Sua sedução insere-se na cultura da subjetivi-

dade e afetividade ou como afirmam com mais vigor alguns autores: no irracionalismo.<sup>7</sup>

## O encantamento do Construtivismo

### A tirania da Intimidade

Embora concorde com as críticas feitas por Silva (1994 e 1996), queria ousar, neste texto, uma tentativa de compreender a hegemonia do construtivismo para além de suas pretensões como proposta pedagógica. Ou seja, que o construtivismo, com sua ênfase no individual, revela-se como parte de um fenômeno mais amplo a que Sennett (1988) denominou *tiranía da intimidade*.

Não se trata de defender a proposta construtivista negando o que Silva colocou como crítica, mas sim afirmar que o criticado por ele é, paradoxalmente, seu grande encantamento.

O construtivismo possui uma enorme afinação com o que os indivíduos hoje valorizam, isto é, suas particularidades, intimidades, histórias pessoais, negando-se, portanto, qualquer importância ao mundo impessoal que soa como frio e distante. Talvez, por isto, as teorias macro venham perdendo, cada vez mais, seu charme e preocupação com o político venha sendo paulatinamente substituída por uma ênfase na afetividade e subjetividade.

Para Sennett (op.cit): "Multidões de pessoas estão, agora, preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares (...) Como resultado, originou-se uma confusão entre a vida pública e a vida íntima: as pessoas tratam em termos de sentimentos pessoais os assuntos públicos, que somente poderiam ser adequadamente tratados por meio de códigos de significação impessoal."<sup>8</sup> Esta ideologia individualista, que se manifesta em quase todos os domínios da vida cultural e social, também está presente na educação, vida escolar que, cada vez mais, valorizam as subjetividades.

6. Silva, idem, p.227

7. Ver neste sentido, Rouanet (1987); (1993)

8. Sennett, 1988 p.17-18.

Na escola e, particularmente, no que se defende às primeiras séries, a relação professor-aluno estabelece-se de forma mais próxima da descrição da relação entre o psicólogo e analisado. Nela, o primeiro (psicólogo-professor) não interfere no discurso do segundo (paciente-aluno), para que não ocorram distorções na compreensão de seus problemas. Além disso e por causa disso, a idéia de compreensão substitui a de ensino e julgamento: compreende-se o esforço do aluno, os erros não são punidos, mas interpretados de acordo com a personalidade e a história de cada indivíduo. Abandona-se a idéia de grupo homogêneo, uma das características básicas da estrutura de sala de aula, transformando-a numa espécie de reunião de *selves*, com os quais o professor deve ter uma relação personalizada. Neste sentido, a classe, como objeto do processo pedagógico, perde cada vez mais importância. O que importa descobrir são as necessidades de cada indivíduo-aluno para, então, dar a ele um tratamento condizente com sua personalidade.

Por isto, o construtivismo é tão sedutor. Ele não coloca, como afirma Silva (1996), apenas o que fazer na sala de aula na segunda-feira pela manhã. Mais que isto: a maneira como ele dispõe a relação professor-aluno é parte integrante de uma cultura narcísica que valoriza o indivíduo, a intimidade, personalidade, pessoalidade. O eco que ele realiza na “cabeça” das professoras é muito mais que pedagógico: faz parte de uma cultura que, cada vez mais, não só abandonou os problemas públicos, mas também os analisa sob a ótica da intimidade.

Os efeitos do narcisismo exacerbado são funestos e, concordando com o que afirma Silva, são realmente conservadores e, mais que isto, podem levar a um novo despotismo. Toqueville, profeticamente, já anunciava este estado de coisas em seu “A Democracia na América”, quando afirmava: “Quero imaginar sob quais novos traços o despotismo poderia se produzir no mundo: vejo uma multidão incontável de homens semelhantes e iguais que giram incessantemente em torno de si mesmos para obter prazeres pequenos e vulgares com os quais preenchem sua alma. Cada um deles, em

separado, é como um estranho ao destino de todos os outros: seus filhos e seus amigos particulares formam para ele toda a espécie humana; quanto ao resto dos concidadãos, está ao lado deles, mas não os vê; ele os toca, mas não os sente; só existe em si mesmo e para si mesmo, e, se bem que ainda tenha uma família, pode se dizer pelo menos que não tem mais pátria”.<sup>9</sup>

Um indivíduo sem pátria, sem grupo e centrado em si mesmo não se preocupa com questões macro-sociais. O que lhe interessa só faz sentido se ecoar em seu pequeno mundo que, como afirma Toqueville, não vai muito além da porta de sua casa. E, pior que isto, vive o mundo público como se fosse o domínio do privado.

Mas há um último ponto a ser colocado também como um dado importante para a compreensão do aceite quase incondicional do construtivismo. Falo especificamente na mudança da idéia de infância que expressa, na verdade, modificações na forma de se viverem as relações familiares. E, embora seja um outro recorte, também aqui a questão do individualismo exacerbado é fundamental para a compreensão deste fenômeno.

## O desencantamento da Infância

Quanto de nós não queremos esquecer “o reino deste mundo”? Quanto de nós, quando crianças, sonhávamos com as histórias que invariavelmente começavam com “Era uma vez”... e findavam com ...“e eles foram felizes para sempre”. Povoávamos nosso reino com outros reinos onde bruxas eram sempre vencidas por príncipes e princesas. O afago da mãe, muitas vezes, misturava-se ao castigo mais severo, a horários que deveriam ser obedecidos, a frustrações quase sempre minimizadas com a frase - “quando você crescer...”. Era um tempo em que crescer significava muito mais que tamanho; seria o momento de autonomia; o momento esperado de ser, finalmente, um adulto sem hora marcada, sem ordens, um momento em que sonhávamos seria o da liberdade.

Para onde foi esta infância?

9. Toqueville, apud Jaccard, 1985 p.9.



O problema do fim da infância e suas implicações para a escola já foi tratado. Nos anos 80, Lovisolo (1987) nos mostrava o quanto a aliança família-escola é um dado valorizado pelos professores para a melhor realização do processo de aprendizagem. Os dados deste autor referiam-se mais particularmente às camadas populares que, segundo os professores, tinham como característica uma família muito distante da ideal. Os filhos-alunos acabavam pagando com o fracasso escolar por estarem inseridos em famílias que se caracterizavam por uniões transitórias, pelo abandono dos filhos, pela impossibilidade de ajudá-los no dever da escola, seja por descaso ou uma impossibilidade efetiva, como por exemplo, pais analfabetos ou semi-alfabetizados. Por tudo isto, as crianças acabavam tornando-se “adultos em miniatura” já que além de não se constituírem como o centro da família, muitas vezes, tinham por obrigação contribuir para o sustento familiar o que, cada vez mais, afastava-as da escola.

Sabemos que este quadro acentuou-se principalmente por causa do desemprego e crise econômica que grassa o país nos últimos anos. Mas, além disso, um fenômeno muito próximo a este anda ocorrendo: o adulto em miniatura, o abandono dos filhos parece não ser mais só singular às camadas populares e vem-se acentuando também em outras camadas da população.

O fenômeno da “nova infância” ou “fim da infância” tem sido objeto de preocupação de educadores, mais particularmente no que se refere às suas conseqüências para a educação: o problema de indisciplina na sala de aula; a ausência de limites por parte das crianças e, principalmente, a responsabilidade da escola na educação em tempo integral destas crianças.<sup>10</sup> Neste último caso, reclamam as educadoras que a família tem, cada vez mais, deixado a cargo da escola noções básicas de formação. Cresce, neste sentido, a idéia de que viveríamos uma nova mudança histórica na qual a representação da idéia de infância estaria ganhando novos

contornos e, hoje, a criança não se separaria do adulto nem na vestimenta e nem em atitudes.

Sabemos que não foi há tanto tempo que se consolidou a idéia da separação entre adulto e criança. Segundo Ariés (1979), apenas no século XIX esta idéia finalmente se consolidou e a criança foi então, erigida como o ser central da família. Nela, o afeto aos filhos se traduz não só por carinhos e cuidados, mas também pela limitação da prole. Isto porque só um número menor de filhos, possibilita que os cuidados e carinhos existam concretamente.

A modernidade expandiu esta forma de viver em família como modelo ideal para todas as classes sociais. Portanto, desde o século passado, a antiga família constituída de pai, mãe, muitos filhos e, por vezes, algum agregado ou parente, já não é mais desejável, embora ainda se constitua, em realidade, no Brasil contemporâneo principalmente, nas famílias de renda mais baixa.<sup>11</sup>

Juntamente com a nova estrutura e mudanças operadas no ambiente familiar, o exercício da maternidade e paternidade também sofreu modificações importantes ao longo da história. O afeto de mãe para filho, por exemplo, nem sempre pertenceu ao mundo dos sentimentos que podiam ser expressos. Como mostra Badinter (1980), este foi um amor que precisou ser conquistado. Ou seja, mesmo que, como acreditam alguns, ele pertença ao mundo da natureza, do instinto, durante muito tempo este natural e instintivo sentimento foi aprisionado e negado por uma sociedade que não cobrava da mãe nenhum sentimento de “corujice”; nenhuma expressão de apreço maior pelos filhos ou, até mesmo, nenhuma expressão de carinho.

O pai, que no mundo contemporâneo até precisa saber “trocar fraldas”, reinou durante muito tempo nos lares como ausente das tarefas domésticas e cuidados com os filhos. Que diriam nossos bisavós se vissem os casais, não só a mãe, preparando-se para a chegada do filho? Casais que fazem de forma conjunta exercícios que ajudarão no parto, cursos de cuidados com os bebês, acompanhamentos terapêuticos para

10. Ver neste sentido, Aquino (1996).

11. Como as famílias das classes populares merecem uma análise à parte e meu objetivo não é este, não tratarei delas neste texto.



conviver melhor com a mudança que ocorrerá na vida do casal e tantas outras formas novas de viver este “velho” acontecimento. Aliás, o que diriam estes “antigos” sobre a necessidade de tanto preparo e tantos especialistas para acompanhar o nascimento de um filho? Com certeza, ter filhos hoje é bem diferente do tempo em que o acaso e não a ciência, determinava quando isto ocorreria e como iríamos operacionalizar nossas vidas diante deste novo acontecimento.<sup>12</sup>

Mas eu falava do sentimento que se tornou quase obrigatório no interior das famílias. O amor entre pais e filhos na modernidade é, portanto, algo que se dá como necessário. Mas que amor é este? Em que se encontra alicerçado? Será que a pós-modernidade manteve este amor dentro dos mesmos moldes?

Calligaris(1994) tentou demonstrar que, hoje, o amor dos pais não é mais o mesmo que se forjou a partir do século XVIII e consolidou-se no século XIX. Para ele, uma das características mais fortes da nova família é que o amor dos pais pelos filhos é um *amor narcísico*. Segundo o autor:

*“A nova forma de amor consiste (...) em querê-las (as crianças) independente de penosas obrigações (contrariamente aos grandes), mas (como os grandes) dependentes dos objetos de satisfação que tentamos colocar ao alcance de sua mão. (...) Também não seria de estranhar que as crianças, de repente, possam se tornar tão assassinas e cruéis quanto nós. Pois “os adultos em miniatura”, para serem felizes, devem manter da infância a isenção daqueles estorvos que nos fazem tão pouco amáveis: o peso do dever, (...) a hesitação do juízo moral, o rigor da lei”.*

O que este autor está apontando é que o amor que devotamos às crianças é exercido de

forma a deixá-las isentas de quaisquer limites. Segundo seu raciocínio, foi isto (uma liberdade exacerbada) que erigimos como bandeira ao final dos anos sessenta e não conseguimos realizar. Por isto, esperamos que as crianças realizem nossa própria felicidade e desta maneira, ofereçam-nos o que não conseguimos alcançar. Em suma, se as crianças são convidadas a exercer uma rebeldia é porque, na verdade, nós a queríamos (e queremos) para nós mesmos. Como, no entanto, tornamo-nos impotentes para realizá-las de forma plena, obrigamos as crianças a cumprirem este papel. Uma rebeldia e isto é importante, que também estava (e está) alicerçada na liberdade sexual.

Portanto, ainda segundo as reflexões deste autor, “o adulto em miniatura” deve oferecer também uma imagem de felicidade sexual. Qual a consequência deste fato? Para ele, se por um lado resistimos à idéia de que uma criança possa ser objeto sexual de algum adulto, por outro, permitimos que crianças de sete, oito, nove anos abusem das roupas justas e colem seus corpos em bailinhos organizados no escuro.<sup>13</sup>

Deste amor narcísico, porém, algumas crianças serão excluídas. E não, afirma Calligaris, pela ausência deste amor, mas por seu excesso. Isto porque só conseguimos amar e cuidar daquele que é nosso próprio espelho e, com isso, excluimos todos os outros.

Os exemplos dos excluídos se multiplicam no Brasil e mundo. Por exemplo, a mortalidade infantil no nordeste (principalmente Recife) parece estar reeditando velhos costumes. Lá o sofrimento dos pais já não se instaura com tanta veemência frente à morte de um filho. Por exemplo, por vezes, os pequenos caixões são levados de táxis pelos irmãos que fazem, nesta hora, o único cortejo fúnebre destes pequenos seres. Como no mundo antigo,

12. Com relação aos profissionais do mundo privado, ver Lasch (1991).

13. Neste sentido, também a escola, por vezes, embarca “nesta onda”. Há algum tempo, minha sobrinha me contou “inocentemente” que sua professora iria organizar uma performance semelhante ao Clube de Mulheres. Sabe tia, dizia ela, os meninos vão tirar a roupa e nós vamos ficar olhando. Imaginação ou verdade? Não importa. Se real, ou parcialmente real, este acontecimento demonstra que as crianças de hoje sabem mais de “coisas de adultos” que ontem. Resta saber quais os limites deste conhecimento que imputamos a elas. Ainda como exemplo mais real do que a informação dada pela criança são as “Carlas Perez” mirins que povoaram (até a justiça ir contra), com a aprovação da família, o programa dominical do apresentador Gugu Liberato.

a morte é tão comum que dela não nos apiedamos.

Ora, pode-se pensar, o Brasil, com sua extrema miséria, não pode constituir-se como revelador dos excluídos do amor narcísico, pois aqui há singularidades que não se encontram em países do primeiro mundo. Será? Não é bem esta a expressão da verdade. Ocorre que, no Brasil, assim como em outros países periféricos, os fatos são mais visíveis. No entanto, por todo o mundo, embora apresentados de formas bem diferentes, existem os excluídos do amor narcísico. A diferença é que nas sociedades não periféricas, isto é, de primeiro mundo, isto se revela muito mais pelas tentativas do Estado e comunidades em reverter este quadro.<sup>14</sup>

Se nos países de primeiro mundo, as crianças fossem todas amadas incondicionalmente no interior das famílias, por que seria necessário definir estatutos e documentos que listam os direitos infantis? Ora, por que seria necessário tudo isto se as crianças estivessem todas, sem exceção, protegidas em suas famílias? Por que, por exemplo, dá-se tanta ênfase, nos Estados Unidos, à descrição de atrocidades cometidas contra as crianças? Por que se fala tanto nisto? Será que houve, realmente, um aumento deste tipo de crime? Ou o que se está tentando é não permitir que estes crimes proliferem, tornando-os mais visíveis?

O que parece estar ocorrendo ou prevenido como fatal é resultado de mudanças na visão de infância e família. A leitura que está sendo feita aponta para uma transformação radical do papel da criança na sociedade. O que salta aos olhos é um contexto no qual a criança é cada vez mais independente, cada vez mais sozinha, menos integrada nas famílias e, mais que nunca, um "adulto em miniatura sem limites". Talvez por isso, a tendência é de que mais crimes envolvendo o universo familiar e infantil possam vir a ocorrer. Por isto, fala-se tanto deles e, pelo mesmo motivo, o Estado tenta dar proteção às crianças e punir os que realizam atrocidades com elas.

O que se pode constatar, a partir desta análise, é que, em todo o mundo, a criança anda-se tornando mais uma questão de Estado e menos uma questão familiar. Em alguns países, como no Brasil, a necessidade deste cuidado se revela de forma mais brutal e em países, como nos Estados Unidos ou países da Europa, ela é apenas aparentemente mais amena, pois ainda não se chegou à crueza das imagens de nossos meninos de rua, nossos excluídos por excelência.

Só o amor narcísico, porém, não explica o "adulto em miniatura". Ele é, sem dúvida, também o resultado da instabilidade familiar, da inserção da mulher no mercado de trabalho e deste próprio mercado que exige que as pessoas vivam apenas para seus interesses profissionais.<sup>15</sup> Mas o que se coloca aqui é que, se já não bastasse tudo isto, há também este amor parental narcísico, que faz da criança um adulto em miniatura e transforma-as, cada vez mais, em anões sem lei. E é contra tudo isto que, ao que parece, lutam os governos.

Ufa! Há saídas e podemos dormir tranquilos, pois todos os esforços parecem caminhar no sentido de reverter este quadro. Será? Que anda fazendo a sociedade diante dos excluídos do amor narcísico, ou seja, dos que não são seus filhos?

Ao que parece, o movimento tem sido quase o mesmo em todo o mundo. Diante dos excluídos, plantamos-nos e bradamos nossa indignação. Organizamos uma espécie de catarse coletiva, um falar sobre (quanto não se discutiu o caso Inglês; a Candelária; a Somália e, mais recentemente, o caso da Bélgica) que nos redime e permite que voltemos ao lar e amemos nossa imagem projetada em nosso filho. Pois, se são amadas "por serem a imagem de nossa felicidade, com efeito, que me importa a criança do vizinho? Só é amável a minha".

Calligaris (op cit) aponta para um problema sério: a ausência de limites e a necessidade, colocada pelos adultos, de que as crianças devam ser felizes a qualquer custo. Isto, diz ele,

14. No caso do Brasil, temos, ao mesmo tempo, tentativas de primeiro mundo convivendo com fatos já não tão comuns nestes países. Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente Brasileiro proíbe o trabalho infantil que, sabemos, é uma realidade em nosso país.

15. Ver neste sentido, a reportagem da Revista Veja (30/07/97).



é resultado de um amor narcísico que os pais dedicam a seus filhos, ou seja, não amam seus filhos a não ser como projeções de uma felicidade (e uma liberdade) que não puderam alcançar. E, neste sentido, acabam excluindo da possibilidade do amor as crianças que não podem realizar este ideal. Outros autores afirmam coisas semelhantes, mostrando, por caminhos diferentes, que vivemos hoje o esgarçamento das fronteiras entre o mundo adulto e infantil.

Para Mongin (1994), o que o senso comum coloca como dois fenômenos diferentes: a criança responsável (detentora da conta bancária) e a criança mártir (assassinada nas ruas ou sofrendo com as guerras) são, na verdade, dois lados da mesma moeda. O que ambos os tipos demonstram é que transformamos as crianças em adultos em miniatura, que deixamos esgarçadas todas as fronteiras entre o universo infantil e adulto e, com isto, destruimos o ritmo preciso e precioso do tempo da infância. Por quê?

Segundo este autor:

*“A sociedade contemporânea idealiza a criança, sobretudo pelo fato de haver perdido sua parte de infância, de não saber mais sonhar, de haver renunciado e escondido todas as suas expressões de vulnerabilidade, todas as suas fraquezas (...) Num mundo em que a tecnologia cria ilusões, permitindo que acreditemos que todos e cada um de nós podemos ser poupados das farpas da vida, a infância que oscila entre o sonho e o pesadelo, entre demônios e mágicos, nos fascina. Mas, por isto mesmo é tirada do jogo.”*

Não podemos deixar que as crianças vivam seu tempo de sonhos, porque ela nos mostra nossa incapacidade de sonhar. O que perdemos, afirma Mongin, foi o tempo da infância, a capacidade de demonstrarmos nossas fraquezas, de sonharmos. Queremos todos ser super-heróis! Só queremos EXISTIR frente à realidade virtual oferecida pela máquina; queremos nossa felicidade concentrada pelo número de artefatos que possuímos em casa. Por que as crianças iriam tentar EXISTIR de outra maneira? Por que daríamos a elas a possibilidade de outro tipo de felicidade menos escravizante?

Mas se tudo isto ocorre, é porque já renunciamos ao exercício de sonhar mudanças para o mundo real. Em frente à máquina, parecemos esquecer o que hoje andamos mostrando do mundo: o mal mais extremo, a barbárie mais atroz. Se a infância hoje é impossível, afirma ainda Mongin, é porque “ela é insuportável para uma sociedade que rejeita sua parcela de sonho, sua ficção, sua relação com o tempo.”

Quero finalizar este ponto afirmando que, enquanto educadores e futuros educadores, não devemos transformar a morte anunciada da criança e infância em mais um espaço para lamentações (e já são tantos). Além disso, não podemos também negar o que, em meu entender, salta aos olhos: se, hoje, as crianças não são as mesmas, isto não se revela apenas pelas barbáries cometidas nas grandes cidades; pela morte indiscriminada das crianças; pelo trabalho infantil ou prostituição das meninas e meninos mais desafortunados.

A morte da infância liga-se, também, a uma reestruturação da sociedade e modelo familiar e isto atinge todas as infâncias de todas as classes sociais. Salvo engano, a família do mundo contemporâneo anda produzindo seres, cada vez menos coletivos, menos fraternos e muito mais individualistas. Seres sem limites, os “anões sem lei”.

Não sei se há volta neste caminho. Nos grandes centros, as crianças estão cada vez mais obrigadas a permanecer em recintos fechados, solitárias ou, mesmo quando acompanhadas de outras crianças, acham-se solitárias frente aos videogames com seus heróis de mentira. Não sei se a reedição de velhas brincadeiras (a roda, o pega-pega etc) ou, até mesmo de velhas atitudes (a roda de conversas que inicia as atividades em algumas escolas, é “reedição” de uma prática antiga nas pequenas cidades) será suficiente para mudar este “estado de coisas”.

O que se está anunciando, creio, é algo muito mais perigoso. Estamos presenciando a *morte do sujeito* como consequência da criação, no interior das famílias, de indivíduos solitários sem quaisquer laços sociais mais profundos. Uma das causas apontadas aqui se ancora no fato de que a pós-modernidade, ao romper as fronteiras entre o mundo adulto e infantil, restringiu o lugar simbolicamente diferente



que a criança e a infância ocupavam na família e sociedade. Se os “anões sem lei” não estão só nas ruas, mas também no interior das casas das “melhores” e “piores” famílias, é porque algo mais que miséria e problemas acarretados por ela estão ocorrendo na sociedade.

Mas, como ligar o fim da infância ou seu desencantamento, ao construtivismo?

Para entender esta questão, será necessário, agora, relacionar as mudanças ocorridas na escola àquelas vividas na família.

O espaço escolar, hoje, é muito diferente do que ocorria há trinta anos. Lembro-me de que, quando a professora chegava, levantávamo-nos. Na classe, reinava o silêncio inquestionável. Éramos apenas crianças aprendendo a ler, escrever, contar. O barulho ficava para o recreio. Era preciso ter boas notas para receber medalhas. No boletim, as médias baixas vinham escritas em vermelho. A assinatura do pai ou mãe demonstrando estarem cientes do desempenho do filho eram obrigatórias. Era também sagrado o horário de “fazer o dever de casa”, existindo ele ou não. Horários rígidos na casa para o dever da escola. Silêncio e respeito na sala de aula.

Para onde foi esta escola?

Sabemos que a mudança na família não ocorreu de forma concomitante às mudanças no processo escolar, embora saibamos, também, que o marco do fim dos anos sessenta foi fundamental para ambas as instituições. A pretensão à liberdade fez eco nas escolas e embalou novos sonhos de abandono da rigidez da pedagogia tradicional como condição básica para a aprendizagem. Ao mesmo tempo em que isto ocorria, ampliava-se o acesso ao ensino e a demanda pela escola era também impulsionada pela ampliação da inserção feminina no mercado de trabalho.<sup>16</sup> Isto fez com que a escola ganhasse novos contornos.

Um dos maiores problemas enfrentados pela escola hoje, — a não participação da família, — é resultante deste movimento de mudança que se acentuou nos últimos anos. Se a família não cuida das crianças como deveria, talvez seja porque, cada vez mais, a escola se

intentou a fazer este papel. Ao tornar-se, como afirma Lovisolo (op. cit), um lugar onde a tia é tia de fato, ao se transformar em escola-família retirou, desta última, o peso da responsabilidade e até mesmo o da afetividade. Se isto é visível nas denominadas Escolas de Tempo Integral, nas outras, a ausência de preocupação maior com os filhos está, muitas vezes, expressa na queixa das professoras que, mesmo sem o querer, acabam sendo também tias de fato.

À ausência de cuidados com o filho, a “negação” da infância e sua transformação no “adulto em miniatura” de que falam Mongin (op.cit) e Calligaris (op. cit) deve-se acrescentar, portanto, este novo papel exercido pela escola e, muitas vezes, colocado como negativo pelas professoras. Neste novo contexto, a proposta construtivista ocupa um papel fundamental. Por quê?

A ausência de preocupação por parte dos pais pela aprendizagem dos seus filhos ou melhor, o fato da maioria delegar à escola o cumprimento deste papel faz com que o que se vivia antes nas casas tenha deixado de existir. Às notas baixas apresentadas, se quase sempre vinham acompanhadas de punição, traziam, na maioria das vezes, um incentivo por parte dos pais que se prontificavam a ajudar ou, no limite, procurar ajuda como, por exemplo, professores particulares. Hoje, ao que parece, esta relação inverteu-se e a crença maior é que os pais não são (ou, por vezes, não podem) cumprir esta tarefa.

A exacerbação da profissão como realização do indivíduo, homem ou mulher, faz com que a vivência da paternidade ou maternidade seja colocada em segundo plano. Assim, a educação dos filhos tem sido delegada à escola e também à realização de cursos como, por exemplo, inglês, aulas de ginástica, natação etc. Os problemas devem ser resolvidos pela escola ou por psicólogos.

E aí entra o construtivismo que coloca a afetividade em primeiro plano, reafirma a idéia de compreensão ao invés da punição que reafirma a importância do “aprender brincando”. A escola tornou-se o espaço por excelência da infância, porque, fora dela, as crianças estão

16. Ver neste sentido Rosemberg (1995).

sendo cada vez mais tratadas como “adultos em miniatura”. O efeito perverso disto é não só a sobrecarga da escola, mas também o fato de que os limites aprendidos no interior da família não podem ser ensinados posteriormente na escola que, então, ressentem-se disto.

Segundo Lovisolo: “a base legítima para que a criança obedeça aos pais e realize esforços para aprender estaria no comportamento responsável por parte deles, expresso em cuidados, carinho, proteção e acompanhamento permanente da escolaridade dos filhos. Esta imagem nos diz que, sem responsabilidade, não há autoridade.(...) Em nossa cultura, essa responsabilidade é apresentada como um sacrifício, cuja contrapartida deve ser o esforço dos próprios filhos. A escola, porém, não pode assumir o mesmo papel com credibilidade, pois a ação de seus funcionários é um dever e não um sacrifício”.<sup>17</sup>

Por conseqüência desta ausência de responsabilidade e sua contrapartida, a autoridade, enfrentam-se, hoje, família e escola cada qual acusando sua parceira de não cumprir o acordo estabelecido. No meio delas, crianças tratadas como adultos na família ressentem-se de cuidados. A proposta construtivista encaixa-se como uma “luva” neste contexto. O afeto, a compreensão e até o estabelecimento de limites (quando o professor define em conjunto com os alunos o que pode ou não pode ser feito) são condições básicas para a sobrevivência emocional da infância. Mas há um problema.

Não se iludam os professores! Só a substituição da caneta vermelha pela verde não é suficiente para transformar a criança em um indivíduo crítico; a afetividade é necessária, mas só o amor por nossos alunos não significa garantia de uma boa aprendizagem. E, como ressalva final, se o “aprender brincando” pode ser viável para as primeiras séries e crianças que terão escolaridade mais longa, para as camadas populares, cujo projeto de escolaridade é mais curto, torna-se difícil a compreensão de que o aprender a ler depende do tempo individual de cada criança. Para elas, a aprendizagem rápida da leitura e escrita é condição de sobrevivência.

## Referências Bibliográficas

- AQUINO, J. G. (org). *Indisciplina Na Escola Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- BADINTER, Elisabeth. *L'amour en plus*. Paris: Flammarion, 1980.
- BOMENY, H. “Professor Secundário: Profissão em crise”. *Revista Ciência Hoje* (vol.17 n° 97) janeiro/fevereiro de 1994.
- CALIGARIS, C. “O reino encantado chega ao fim”. *Folha de São Paulo Caderno Mais* (24/07/1994).
- DER VEER, V. R. e VALSINER, J. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- JACCARD, R. *O Indivíduo Entrevistas do Le Monde*. São Paulo: Ática, 1989.
- LASCH, C. *Refúgio num Mundo sem Coração A família: santuário ou instituição sitiada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LOVISOLO, H. “Escola e Família: Constelação Imperfeita”. *Revista Ciência Hoje* (vol.6 n° 31) maio de 1987.
- MONGIN, O. “A Doença Adulta da Infância”. *Folha de São Paulo Caderno Mais* (24/07/1994).
- PASTORE, K. “Pais e Filhos com Hora Marcada”. *Revista Veja* (30/07/97)
- ROSEMBERG, F. “A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas”. RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A. C. (org.) *Família em Processos Contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- ROUANET, P. S. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- ROUANET, P.S. *Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SENNETT, R. *O Declínio do Homem Público As tiranias da Intimidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

17. Lovisolo, 1987 p.56

SILVA, T. T. "A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, P. e SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis:Vozes, 1994.

SILVA, T. T. "Desconstruindo o Construtivismo" SILVA, T.T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.



# A relação teoria-prática no ensino de história e geografia entre os professores do 1º grau

Antonio Carlos Pinheiro<sup>1</sup>

## Apresentação

O presente texto expressa as reflexões do autor sobre as atividades da área de Estudos Sociais, dentro do Projeto *Universidade e Universo Escolar: Via de Mão Dupla*, realizado em Campinas-SP, no segundo semestre de 1996, pelo Núcleo de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Participaram do projeto 120 professores, de 1ª à 4ª séries, da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Campinas. O trabalho contou com assessoria de diversas Unidades da Universidade, professores convidados e estagiários dos cursos de graduação. A área de Estudos Sociais foi assessorada pelo Professor Antonio Carlos Pinheiro, do Instituto de Ciências Humanas e teve a participação da Professora Sílvia Regina Mascarin, a qual ministrou as Oficinas e da Estagiária Sônia Maria Blelia, do 4º ano de História.

Este projeto é um Programa de Capacitação Continuada de professores de 1º grau, que busca desenvolver com base nas necessidades das escolas onde os mesmos atuam, também analisando os pressupostos das Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau, articulando teoria e prática didático-pedagógica, através das oficinas, jornadas e atividades culturais, envolvendo professores das escolas, estagiários, capacitadores e equipe de assessoria para a participação nas atividades programadas de pesquisa-ação.

Este artigo não pretende esgotar-se nestas reflexões. O que se apresenta aqui são algumas questões reveladas pelo presente Projeto. Acredita-se que estes apontamentos sejam importantes, pois mostram para todos os participantes questionamentos referentes à Escola de

1º grau e Universidade. Também o Projeto possibilitou uma maior aproximação entre estes níveis, desmistificando, em ambos os lados, visões que ainda perduram na realidade.

O texto, aqui descrito, resultou da análise de vários dados quantitativos/qualitativos, obtidos por meio das avaliações dos professores participantes do Projeto, discussões nas Oficinas, reflexões dos estagiários e encontro com os alunos da graduação. Busca-se, neste trabalho, um exame qualitativo dos dados.

De forma geral, percebeu-se que a problemática da dicotomia teoria e prática não é um atributo apenas da Escola de 1º grau, mas também da Universidade. Entre outros fatores, tal dicotomia resulta de um método que encobre esta relação, tentando perpetuar-se no cotidiano. Especificamente, na Escola de 1º grau, este método permanece pela pouca reflexão realizada pelos professores, quase sempre resultante da falta de tempo e apoio institucional, além da formação deficitária deste profissional.

Em relação à área de Estudos Sociais, observou-se a pouca inserção da História e Geografia nas séries iniciais do 1º grau. A falta de propostas de trabalho para estas séries e o pouco conhecimento específico destas disciplinas pelos professores, dificultam um trabalho sistemático e contínuo, no processo de alfabetização e construção do conhecimento com e pelo aluno.

A prática dos Estágios foi lembrada pelos professores. Foi considerada desarticulada da realidade das escolas. Os professores e os estagiários têm-se relacionado de forma distante, o que representa pouco avanço para a atualização dos primeiros e formação dos segundos.

1. Professor dos Departamentos de Geografia e Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Mestre em Metodologia do Ensino Superior - Faculdade de Educação - PUC-Campinas.

## A Relação Teoria-Prática

Entre as diversas questões explicitadas pelos professores, destaca-se a questão da relação teoria-prática.

Existe, entre os professores, um discurso que expressa um senso comum muito homogêneo e este se refere quase sempre à distância entre teoria e prática. Esta idéia está difundida também entre os alunos da Universidade. É habitual a declaração: *“a teoria pode ser boa, mas, na prática, nunca funciona”*. Em conformidade com a realidade, muitas pessoas têm dificuldades em articular a *idéia do saber com o fazer* e identificar e/ou construir a teoria subjacente. Nos debates conjuntos com os professores de Geografia e História, notou-se que a maioria defende uma abordagem dinâmica dos conteúdos. Concordam com a premissa de que se deve considerar a realidade, os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, as influências dos meios de comunicação e informação no planejamento curricular. Entretanto, percebeu-se, no decorrer das discussões, que — *a forma como estes conteúdos são trabalhados reflete um modo tradicional, ou seja, uma prática calcada na fragmentação, descrição e memorização dos conteúdos*. Além disso, observou-se que, ao estudar um tema, o professor normalmente adota modelos consagrados no momento, sem uma reflexão apurada, absorvendo superficialmente as técnicas em detrimento da compreensão dos referenciais teóricos. Desta forma, faltam condições para o entendimento e conseqüente sistematização de sua prática cotidiana. Diversos professores do 1º grau organizam trabalhos, valorizando a realidade do aluno como ponto de partida, mas acabam no dia-a-dia da sala de aula, reproduzindo o modelo padronizado. Exemplo disto é a organização dos conteúdos da Área de Estudos Sociais nas séries iniciais do 1º grau utilizadas em muitas unidades escolares, como: escola — comunidade — município — estado — país — mundo. Esta disposição apresenta uma ordem hierárquica, reproduzindo uma visão unilateral do processo de relação entre o próximo e o distante, esta visão progressiva e evolucionista quase sempre deixa de explorar as inúmeras inter-relações. Isto também ocorre com outras noções como: perto-longe, em cima-embaixo,

simultaneidade, distância, movimento, perspectiva, entre outras.

Quais os problemas que justificam a marcante visão, entre os professores, da dicotomia entre teoria e prática? Até que ponto a produção acadêmica corresponde às necessidades da escola de 1º grau? Será que o problema reside na formação do professor, que não tem possibilitado condições para a compreensão das teorias e a produção da prática? Esta questão representa apenas um discurso ideológico, que serve para mascarar uma perspectiva teórica? Ou são as tendências teórico-metodológicas desenvolvidas em nossas Universidades que não têm aproximado estas dimensões?

A dicotomia existente entre teoria e prática na escola e universo dos professores é concreta. O fato de os professores do 1º grau pedirem sugestões de atividades para o cotidiano da sala de aula explica-se pelo seguinte motivo: *os professores, todo dia, exercem a prática, todo dia, durante todo o ano, necessitam desenvolver atividades na sala de aula com os seus alunos*.

A realidade das turmas nas escolas públicas configura-se por salas numerosas, com 40, 50 ou mais alunos, estes são, na maioria, crianças e adolescentes que vivem uma situação de exclusão diante da sociedade atual; a escola para eles significa um dos poucos lugares de socialização, lazer e possibilidade, como acreditam, de ascender a uma vida melhor. Na atualidade, estes alunos são influenciados por propagandas e estilos de vida que não podem praticar. Esta situação provoca uma ansiedade que a escola não consegue resolver. O professor, nesta situação, para mantê-los ocupados, necessita desenvolver atividades todos os dias, em todas as disciplinas. Se não o fizer, certamente os alunos o farão de seu modo, o que pode gerar indisciplina. Infelizmente, apesar da criatividade e energia de que dispõem, as ações dos alunos, de maneira desorganizada, podem causar sérios problemas no cotidiano da escola, sobretudo na situação atual, ou seja, estabelecimentos de ensino com infra-estrutura e segurança precárias.

A situação acima agrava-se quando se analisa a fundamentação teórica destes professores e sua formação. Tanto os cursos de Magistério, como os de nível Universitário, têm sido



insuficientes para que o professor formule atividades para seu dia-a-dia e produza teorias/conhecimentos. Este fato deve ser motivo de reflexão entre os profissionais que atuam nestes Cursos de Formação. Se a teoria e prática são indissociáveis, ambas partindo de um mesmo processo, interligadas, é necessário explicitar a teoria praticada e refletir sobre a prática. Entendemos que uma constrói a outra. Entrementes, crê-se que a prática é privilegiada, pois é referencial fundamental na constituição dos campos teóricos que explicam a realidade. O pensamento dialético nos ensina que a prática deve demonstrar a verdade. Voltando-se para os professores, afirma-se que existe no processo da aprendizagem uma distância entre conteúdo e forma. Melhor, existem práticas resultantes de um conjunto de influências que nem sempre condizem com a realidade. O que os professores chamam de teoria, muitas vezes, compõe-se de discursos ideológicos fundamentados em princípios filosóficos que eles não conhecem. A confusão reside nestes aspectos, ou seja, prática e teoria são confundidos com prática e discurso.

A prática contém uma teoria subjacente. É preciso compreendê-la, buscar a essência de sua existência. Também, à medida em que as influências ideológicas não são explicitadas, assimilar uma teoria ou desenvolver um conteúdo exige do professor uma mudança de postura no tratamento destes conhecimentos. É necessário partir da prática, construir uma reflexão que envolva a realidade e os referenciais teóricos existentes. Deve-se confrontar estas dimensões, estabelecendo uma análise que evidencie as contradições, podendo chegar à superação destes problemas.

Na perspectiva aqui exposta, a Dialética, o conhecimento da realidade compreende duas qualidades distintas da práxis humana. Primordialmente, entendemos que o homem atua objetiva e praticamente sobre a realidade, podendo, então, examinar, refletir e compreender teoricamente o processo de construção/aquisi-

ção do conhecimento. A realidade, na visão de Kosik (1976),<sup>2</sup> apresenta-se como o campo em que se exercita sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática. O processo de compreensão revela contradições e conflitos, o que nem sempre se apresenta em sua aparência concretamente. Entretanto entende-se que esta complexidade compõe-se de um conjunto de fatores e estes, ao interrelacionarem-se, compreendem uma totalidade. Exemplificando: ao trabalhar com o tema Município nas séries iniciais, o professor, na atualidade, deve considerá-lo em todas suas inter-relações. Nas reflexões desenvolvidas por Carlos (1993), o lugar é, hoje, um ponto de articulação entre a mundialidade em construção e o local enquanto especificidade concreta e afirma que “...o lugar aparece como fragmento do espaço onde se pode apreender o mundo moderno” (CARLOS, 1993:303). Diante desta consideração, ao estudar o Município de Campinas com as crianças, deve-se entender que o desenvolvimento técnico-científico e ampliação dos mercados do capitalismo mundial aprimoraram as comunicações, transportes e informações. Os alunos, no local-cotidiano, convivem com uma multiplicidade de influências, materiais, produtos, mercadorias, provenientes de diversos lugares do mundo.

Diante da situação acima apresentada, é importante que o professor tenha consciência da dinâmica atual podendo, juntamente com os alunos, estabelecer relações entre os diversos fenômenos históricos e geográficos que explicam a realidade em suas interações.

### A formação do professor

O espaço-tempo escolar, com as mudanças recentes ocorridas na educação e sociedade, tem-se modificado gradualmente. As novidades que acontecem ampliaram a discussão sobre o ensino para um número cada vez maior de pessoas. A formulação de Propostas Curriculares de Ensino por algumas Secretarias Estaduais de Educação e a busca de outros métodos

2. Kosik afirma que “...a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade... ..é de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.”

(Kosik. Karel, *A Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. P. 9-10).



de trabalho e avaliação provocaram um avanço significativo nas vidas dos professores.

Embora o salário ainda continue insuficiente para uma existência digna do professor, este profissional, em sua maioria, demonstra um desejo de aprimorar o trabalho. Por outro lado, estas mudanças, segundo Nóvoa (1995), têm acarretado forte tensão entre eles. As constantes reformas nos currículos, o aumento de reuniões e discussões, assim como a intensificação do trabalho cotidiano, através de um conjunto cada vez maior de funções, acabam desenvolvendo neste trabalhador uma ansiedade em acompanhar este processo. À medida que, na realidade, as condições de trabalho na escola pouco mudaram, este profissional vive uma acumulação de atividades intra e extra-classes.

A formação continuada pode solucionar estes problemas; entretanto é fundamental que esteja de acordo com as necessidades do professor e escola. A organização de cursos, apenas com bases em conteúdos específicos, sem articulação com uma metodologia e realidade escolar em que exerce seu trabalho, pode gerar mais ansiedades. Entende-se que a garantia de ações concretas na escola esteja no próprio professor, pois vivencia o dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o programa de formação continuada deve pautar-se pelo respeito e apostar na autonomia intelectual que todos possam assumir.

A escola de 1º grau, enquanto lugar de trabalho, é também uma formadora de professores. Apesar de saber que este processo é contínuo, não se reduzindo aos 4 anos de Magistério e Licenciatura, é fundamental que estes cursos sejam capazes de construir uma base sólida para que o profissional possa desenvolver-se com competência. Eliminar os cursos de Formação de Professores não é a solução como apregoa o Ministério da Educação na atualidade. Se estes cursos têm apresentado problemas, é porque têm refletido toda uma visão que ainda impera em grande parte das Universidades brasileiras. A valorização da técnica em detrimento da formação integral e filosófica, entre outros fatores, justifica este problema. Contudo esta prática não se reduz à educação, mas subjaz a toda Ciência. Também relaciona-se a uma

política educacional excludente, voltada para interesses de mercado e produção industrial.

Na atualidade, os ambientes de trabalho têm servido de lugar de formação de profissionais. Muitas vezes, ao ingressar em uma empresa, o trabalhador recebe uma nova formação conforme os modelos instituídos por ela. Este fato tem ocorrido em todos os setores da sociedade. As empresas de vários setores da economia têm um estilo que, muitas vezes, não corresponde à prática ou com a teoria desenvolvida nos cursos realizados. A formação fornecida por estas empresas ocorre conforme a visão da mesma. Na escola, a formação nos Cursos de Licenciatura e Magistério, em grande parte, não corresponde à realidade da maioria dos alunos; desta forma, os professores acabam apegando-se ao cotidiano viciado da escola.

A prática real de vários professores, há anos convivendo com as adversidades relativas aos baixos salários, condições de trabalho insatisfatórias e constantes mudanças na sociedade, pouco satisfaz as necessidades concretas dos alunos. Esta prática resulta de uma aprendizagem ocorrida, muitas vezes, a partir de uma visão conservadora de educação e sociedade, aprimorada e reforçada na dureza do dia-a-dia.

Estas práticas estão o tempo todo em conflito. Junta-se a isso o saudosismo, ou seja, o apego aos modelos tradicionais, que resistem à assimilação de novas alternativas pedagógicas para o trabalho escolar e as rápidas transformações tecnológicas existentes exigidas pela realidade atual. O resultado quase sempre é o retorno às velhas práticas.

As dificuldades em rever as práticas realizadas pelos professores veteranos e a insegurança dos novos para construir novas propostas acabam conduzindo a ações baseadas em antigas práticas arraigadas nas escolas. O fato apresentado, ao mesmo tempo em que é motivo de críticas e questionamentos, funciona como alternativa *segura* para os novos professores. Estes procedimentos passam a ser um modelo seguido por eles que, somado a outros fatores, garantem a preservação de um ensino enfadonho. Também é importante lembrar que a burocracia, ainda existente nas escolas — *representada pelo preenchimento exagerado de diários, boletins e planilhas, com espaços definidos* — contribui para

a formação deste profissional, dificultando seu crescimento intelectual.

Se a Universidade forma um profissional, que, depois, é todo moldado na realidade, que está sendo significativo nesta formação? Que aspectos integram esta formação, que pouco garante a este profissional atuar de maneira criativa e autônoma na escola? Será que isto ocorre na escola, porque a Universidade favorece esta assimilação pelo professor?

Considera-se que a formação deve ser integral, no sentido da possibilidade de fornecer condições para que o professor possa compreender e desenvolver atividades, a partir de sua realidade. A autonomia técnico-política e intelectual são alternativas para que realize seu trabalho na escola, considerando-a em suas inter-relações com o mundo. Entretanto, acredita-se que estes procedimentos devam existir também no cotidiano da Universidade. O futuro professor, assim como seu Mestre, deve experimentar as possibilidades de trabalho na sala de aula e processo de sua formação.

A prática dos estágios é um meio de inter-relação entre o professor do 1º grau e conhecimentos produzidos na Universidade. Por meio do estágio, os alunos da graduação podem aproximar-se da realidade, facilitando suas reflexões sobre ela. No entanto é importante que este trabalho aconteça de forma organizada. Os estagiários devem apresentar um projeto de estágio, orientado por seus professores. A antiga prática desta atividade, baseada apenas em observação, resultando em preenchimento de fichas pré-estabelecidas, restringe a reflexão dos alunos e intimida o professor, que passa a ser analisado apenas no contexto da sala de aula e não em sua totalidade. Este fato estende-se, também, ao Curso de Magistério.

As posturas existentes entre os professores e alunos universitários revelam, muitas vezes, um avanço nas discussões teóricas em relação aos temas da atualidade. Os professores de 1º grau almejam estas informações, desejam acompanhar estas discussões. Acreditam que a Universidade produz um conhecimento *verdadeiro*, capaz de resolver seus problemas cotidianos, mas nem sempre este conhecimento, produzido pela Academia, chega até a sala de aula do ensino fundamental.

É comum a idéia de que a Universidade seja palco de discussões teóricas. Evidentemente, elas existem, mas percebe-se que os procedimentos dos professores universitários são múltiplos; convivem aulas expositivas baseadas em textos ultrapassados com discussões e experiências inovadoras. Este fato reflete, também, que os professores universitários devem capacitar-se, pois aparentam estar atualizados, no entanto, muitas vezes, por desenvolverem uma disciplina específica, resultante de seus vários anos de trabalho, parece que os mesmos entendem, profundamente, a Disciplina que ministram e a Área do Conhecimento que atuam, o que pode ser um engano.

A especialização, impregnada na Ciência moderna, acaba mistificando a realidade do conhecimento e profissionais que a exercem. O fato de um professor trabalhar com uma disciplina específica não garante que conheça profundamente o assunto e este esteja acompanhando o que se tem produzido e descoberto sobre esta área. Se a realidade é dinâmica e as mudanças existem em uma totalidade, é importante que os professores, em todos os níveis do ensino, entendam que o conhecimento e as formas de abordagens sobre ele modificam-se constantemente. É preciso acompanhar este processo contínuo, conjuntamente.

A responsabilidade pela formação do cidadão é, em princípio, de toda a sociedade. Neste processo, a escola deve privilegiar a produção/ construção/ sistematização do conhecimento, possibilitando e facilitando a compreensão da realidade.

### **A precária inserção da História e Geografia (Estudos Sociais) no ensino de 1ª à 4ª séries**

A Geografia e a História, enquanto áreas do conhecimento, apresentam uma contribuição fundamental no processo de alfabetização do aluno. As noções e conceitos desenvolvidos através destas disciplinas são básicas para a concepção do tempo-espaço da sociedade.

Na atualidade, vivemos em um mundo de constantes transformações. Estas mudanças, com o advento do desenvolvimento tecno-



lógico, ganham a cada dia uma velocidade singular. A todo momento, as pessoas recebem, em suas casas, informações e imagens difundidas pelos meios de comunicação de todos os lugares do planeta, muitas vezes, com intervalo de tempo ínfimo em relação a seu acontecimento (PINHEIRO e MASCARIN, 1996). Esta realidade exige um profissional que tenha o conhecimento básico para organizar suas aulas, considerando esta dinâmica.

Diante dos vários problemas existentes, inicialmente, destaca-se a formação profissional do professor no Curso de Magistério, com habilitação para atuar da 1ª à 4ª séries. Tradicionalmente, estes cursos não têm uma preocupação relevante com a preparação dos futuros professores, no que se refere à metodologia e conteúdos de Estudos Sociais. Isto tem ocorrido por vários fatores, dentre os quais salientamos o fato de, na maioria das vezes, o profissional que ministra essas aulas não tenha formação específica em História ou Geografia; é, geralmente, o pedagogo.

Este fato agrava-se quando notamos que, na composição das grades curriculares, de grande parte das Faculdades de Educação, as disciplinas ligadas às Metodologias não contemplam temáticas atualizadas em Estudos Sociais, além da carga horária que não possibilita o aprofundamento mínimo necessário à formação do profissional polivalente.

Observa-se, também, que, no âmbito da Academia, nos Departamentos ligados às Ciências Humanas e Sociais, pouco se tem discutido e produzido sobre o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do 1º grau.

Embora esta tendência seja sentida no geral encontramos, em algumas Universidades, professores pesquisadores preocupados com esta questão e que têm produzido excelentes trabalhos, mas ainda o volume desta produção é insuficiente para atender as demandas da escola de 1º grau. Outro problema ligado a esta situação é a distância entre a produção do conhecimento realizada por estes profissionais e o professor de 1º grau, que está na sala de aula. O que ocorre, na realidade, é a quase ausência de conexão entre os dois.

Muito provavelmente, como foi analisado anteriormente, este precário elo passa a ser um dos motivos que levam o professor polivalente a reproduzir, no cotidiano de suas aulas, o

conhecimento assimilado ao longo de sua formação educacional, sem a devida atualização. A ausência da formação continuada resulta de um conjunto de fatores. Enquanto ainda estudante, o atual professor polivalente, muito provavelmente, teve poucas oportunidades de participar/freqüentar/vivenciar eventos extraclasse, quais sejam: congressos, palestras, seminários, encontros, importantes ao crescimento intelecto-profissional. Este fato resultou numa falta de hábito do professor pela busca, por si mesmo, de novos conhecimentos que, certamente, enriqueceriam sua prática cotidiana.

Considerando que o indivíduo é resultante das interações do meio sócio-histórico e constroe-se no coletivo, é necessário que o professor tome consciência de si e relações que o cercam, pensando o conteúdo da Geografia e História, como parte de sua vida. Assim, entender o tempo e o espaço na atualidade implica olhar o mundo em sua complexidade e totalidade, identificando as reais condições de existência dos indivíduos no contexto da sociedade atual (PINHEIRO e MASCARIN, 1996).

## Referências Bibliográficas

- CARLOS, Ana Fani A. *O lugar: modernização e fragmentação*. in *Fim de Século e Globalização* (Milton Santos, org), São Paulo: HUCITEC/ANPUH, 1993.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed, 1995.
- PINHEIRO, Antonio Carlos e MASCARIN, Silvia Regina, *Problemas Sociais da Escola e a contribuição do Ensino de Geografia*. in *Revista Terra Livre nº 11-12*, São Paulo: Ass. dos Geógrafos Brasileiros, 1996.
- PROJETO: *Universidade e Universo escolar: Via de Mão Dupla*. Campinas: Núcleo de Educação, PUCCAMP, 1996.
- Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º grau, São Paulo: CENP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1991.
- Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º grau, São Paulo: CENP/Secretaria Educação do Estado de São Paulo, 1991.



# Os desafios da formação educativa sindical frente ao neoliberalismo

Carlos Alberto Lucena<sup>1</sup>

## Introdução

O movimento sindical brasileiro<sup>2</sup> vem atravessando uma série de dificuldades políticas e educativas na década de noventa. Ao contrário dos anos oitenta, onde, contraditoriamente, cresceu em meio a uma crise que afetou boa parte do sindicalismo europeu, nos dias atuais, está enfrentando novos desafios, colocando em questão sua sobrevivência enquanto representante dos trabalhadores.

Com efeito, essas diferenças que ocorreram entre os sindicatos nacionais e europeus, deve-se, em especial, ao crescimento diferenciado do neoliberalismo pelo mundo. Em outras palavras, enquanto os neoliberais propagavam suas idéias pelo planeta, afirmando que os sindicatos só poderiam existir “positivamente” estando ligados à “ordem e ao progresso”,<sup>3</sup> no Brasil, especificamente nos anos oitenta, ocorria justamente o contrário.

Os movimentos sociais viviam uma eferescência, questionando o autoritarismo dentro do país. Os metalúrgicos do ABCD e Volta Redonda, os petroleiros com suas greves nacionais, bancários, portuários, etc., surgiam em cena em uma década vitoriosa, posicionando-se antagonicamente em relação ao Estado. Assim, independente dos discursos das elites que visualizavam a Europa, afirmando que o Brasil estava perdendo “anos preciosos”, não participando das transformações em curso no Capital, o que se via era que esse crescimento inibia a expansão das idéias neoliberais no país.

Com as vitórias eleitorais de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso, esse panorama transformou-se, pois, com o “alicerce” construído por José Sarney, as portas do neoliberalismo foram abertas, trazendo imensas dificuldades para a organização sindical. A partir daí, o que prestando é analisar criticamente as contradições presentes no movimento sindical, verificando até que ponto as dificuldades político-educativas encontradas ocorrem devido ao pensamento neoliberal e seus desdobramentos.

## Alguns pressupostos do Neoliberalismo

Para verificar as principais características do neoliberalismo, é necessário, antes de mais nada, discutir a essência de seu pensamento, críticas e fórmulas para uma reconstrução do Capitalismo no planeta. Em razão da natureza deste trabalho e imenso conjunto de propostas do pensamento neoliberal expressa por dezenas de autores, pretendo expor o que acredito ser fundamental para realizar uma relação com o movimento sindical.

Uma das definições mais abrangentes do projeto neoliberal é que:

*“... é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política libe-*

1. Mestre em Educação pela PUC-Campinas, doutorando em História da Educação pela Unicamp.

2. A título deste trabalho, quando utilizar o termo sindicalismo, estarei referindo-me aos sindicatos ligados ou seguindo a orientação política da Central Única dos Trabalhadores.

3. Ler, O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial Banco Mundial, Washington, D.C.

*ral. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social.” (Silva, 1994, p.13).*

De acordo com Perry Anderson,<sup>4</sup> o Neoliberalismo nasceu após a II Guerra Mundial tendo como protagonista, Friedrich Haiek, em um texto publicado em 1944, denominado “O Caminho da Servidão”. Seu principal alvo, uma crítica ao estado de bem-estar americano e a social democracia representada no período pelo Partido Trabalhista Inglês.

Três anos após, Hayek

*“...convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça (...) na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Mariaga, entre outros. Aí, se fundou a Sociedade de Zmont Pèlerin, uma espécie de franco-maçoneria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos” (Anderson, 1996, p.10).*

Não obstante, suas críticas foram construídas visando atingir a sociedade como um todo, desde o homem enquanto indivíduo, até os caminhos a serem atingidos pelo Capital. Os mesmos partiram do princípio de que o homem, com Welfare State, tem suas possibilidades enquanto “ser”, limitadas pela intervenção estatal e igualdade. A igualdade seria o obstáculo definitivo para o cidadão superar a si mesmo, vivendo contido em um “mundo de trevas”, suas próprias limitações. Assim, a desigualdade

constitui-se na “verdadeira liberdade”, pois a mesma traz consigo a competição e essa liberta, “pois, na opinião do autor, cria condições para a superação dos limites e desenvolvimento do intelecto.”

Na Economia, sua alternativa aponta para a liberdade do mercado. Com a livre concorrência, o mesmo se auto-regula, ajusta as demandas e comporta-se semelhante a um organismo com funcionamento biológico perfeito. A partir daí, qualquer intervenção, do Estado ou movimentos sociais organizados, é vista como uma “anomalia” que impede o “bem coletivo” do corpo. Desta forma, Hayek recria perspectivas analíticas positivistas tão bem elaboradas por Durhkein.<sup>5</sup>

O positivo é a livre iniciativa, o mercado, o Estado totalmente privatizado, bem como a instrumentalização da democracia; negativo são os interesses das massas que, expressos, efetivam uma perspectiva democrática. Os sindicatos combativos são tratados como crimes, inimigos “nocivos” ao auto-ajuste do mercado, pois reivindicam aumento de salários, ganhos sociais e lutam contra o desemprego. A destruição do sindicato dos mineiros, o mais combativo da Inglaterra, pelo governo Thatcher, a ofensiva contra os sindicatos petroleiros do Brasil são exemplos da fúria neoliberal contra a organização dos trabalhadores.<sup>6</sup>

Os anos 70 são utilizados pelos discípulos de Hayek, como o fracasso da intervenção do Estado no desenvolvimento do Capital. A inflação, a maior doença das últimas décadas, é encarada como o sinônimo das políticas sociais mal gerenciadas e falência das propostas alternativas à neoliberal. Os mesmos afirmam que a emissão desenfreada de moedas, juntamente com os governos legislando sucessivamente no vermelho, demonstram a existência de demo-

4. Ler Perry Anderson, O Balanço do Neoliberalismo, in Pós Neoliberalismo - As políticas Sociais e o Estado Democrático.

5. A leitura do Suicídio Anômico da obra de Durhkein fornece perspectivas analíticas que permitem desvendar parte do pensamento neoliberal.

6. É importante observar que, de acordo com o pensamento do Banco Mundial, em seu relatório sobre o desenvolvimento mundial no ano de 1995, os sindicatos são encarados como positivos ou negativos. Os primeiros são aqueles que têm uma ação gerenciadora das relações entre trabalhadores e empresas, limitando o poder arbitrário dos empregadores. Os negativos são aqueles que têm uma ação “corporativa” em relação a seus filiados, visando a maiores salários independente das condições do mercado.



cracias frágeis e limitadas, vulneráveis às pressões de grupos políticos que atuam em benefício próprio e não para o desenvolvimento do mercado.

Nesta perspectiva, os governos tornam-se reféns desses grupos, dificultando suas ações e políticas a serem adotadas. O peso do voto democrático e a pressão dos grupos organizados impossibilitam a concretização de reformas e ajustes, levando as democracias à beira da ingovernabilidade. Logo, para diminuir a influência dos “grupos”, os mesmos defendem um compromisso dos governos com a liberdade econômica e a privatização, sendo fundamental o prolongamento dos mandatos dos presidentes comprometidos com a cartilha neoliberal, pois essa ação retira a necessidade dos políticos de realizar medidas “irresponsáveis e populares”, sendo a luta de Fernando Henrique Cardoso no Brasil e Fugimori no Peru bons exemplos.

A única forma de governar contra as “pressões” é a utilização de medidas de emergência, decretos, com influência direta das agências internacionais (Bird, FMI e Banco Mundial). E, aí, entendo que chegamos a um ponto fundamental que permite começar a refletir a crise sindical no contexto do neoliberalismo.

*“O Washington Consensus, expressão criada pelo economista John Williamson, do Institute for International Economics (IIE), tornou-se mundialmente conhecido para expressar a proposição da comunidade financeira internacional - em especial - o FMI e BIRD - para ajustar as economias dos países periféricos às novas exigências dos países centrais, ao processo de reestruturação produtiva e reordenamento dos mercados no plano internacional.” (Faria, 1995, p.19)*

## A reestruturação produtiva

Para iniciar uma reflexão sobre os desafios da formação educativa sindical, parto do pressuposto de que, apesar de terem surgido em contextos diferentes, atualmente, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva são partes

integrantes de um mesmo processo. O primeiro atua na busca de uma concepção de sociedade onde não existe qualquer alternativa que não seja o Capitalismo e o Toyotismo, age como um braço neoliberal dentro dos diferentes locais de trabalho, visando, antes de mais nada, à conquista das mentes dos trabalhadores.

A reestruturação produtiva que ocorre no cotidiano das fábricas vem transformando o mundo do trabalho nas últimas décadas, criando novos desafios para a organização sindical dentro e fora das fábricas. Ela pode ser definida como:

*“... um conjunto de mudanças não homogêneas que estão acontecendo no sistema produtivo, tomado este desde a relação entre empresas distintas até a atividade junto a um equipamento...” (Salerno, 1993, p.02)*

Sua gênese ocorreu no final da 2ª Guerra Mundial, em meio a um Japão arrasado, que, em decorrência de interesses políticos, recebia ajuda financeira de seu principal rival, os Estados Unidos da América, para sua reconstrução. Pierre George, em sua análise geopolítica desse período, acredita que as duas bombas atômicas lançadas pelos americanos contra um país que já havia perdido a guerra, tiveram como objetivo, além da vitória definitiva, intimidar o crescimento soviético no extremo oriente, demonstrando que, apesar da união contra o eixo, iniciava-se uma disputa (guerra fria) pelo domínio do espaço no planeta.<sup>7</sup>

Os sindicatos e os partidos de esquerda, fortes nesse país, começaram a ser perseguidos, com dirigentes sendo assassinados e expulsos da nação, ação que aniquilou toda e qualquer oposição à atuação americana, possibilitando a introdução no poder das forças conservadoras que, até hoje, estão no governo.

Com a renúncia à divindade de Hiroito e após uma crise no final da década de quarenta, com índices elevados de inflação, fome, fechamento de fábricas, etc., já no início dos anos cinquenta, os japoneses começaram a expandir-se. Sua indústria passou a abastecer o Exército

7. Ler Pierre George, Panorama do Mundo Atual.



norte-americano na guerra contra a Coréia, surgindo, aí, as primeiras iniciativas de qualidade (CCQ), qualidade total, etc.<sup>8</sup>

A expansão mundial do Toyotismo deveu-se a diversos fatores, entre eles, à falência do Welfare State, crise do Fordismo, globalização da economia, etc., os quais, em virtude da diversidade das propostas, não discutiremos, sendo, inclusive, temas para outros trabalhos.<sup>9</sup>

### **Os desafios da formação educativa sindical frente à Reestruturação Produtiva**

A Reestruturação Produtiva é acompanhada por duas estratégias marcantes em sua essência, ou seja, a robótica e a terceirização. A primeira afeta diretamente o nível de empregos, pois a automação das atividades reduz a força de trabalho para a realização das tarefas. Os lucros das empresas aumentam com a redução dos encargos sociais e a obtenção de mais valia absoluta e relativa sobre aqueles que permaneceram. A segunda, de acordo com o pensamento burguês, em meio à situação recessiva dos países em desenvolvimento, é uma alternativa para a redução dos custos e encargos, aumentando a “qualidade” da produção para atingir um mercado cada vez mais exigente.

Ao terceirizar suas atividades, acreditam realizar uma relação de “ganha - ganha” com os trabalhadores, pois os mesmos, em virtude do padrão taylorista, sempre foram submetidos à forte hierarquia empresarial, “teoricamente” possuem a oportunidade de fundar suas empresas, transformando-se de “empregados em patrões.” Essa afirmação parte de uma concepção teórica que acredita no fim da mais valia absoluta e relativa. Com o elevado índice de automação dentro das fábricas, as mesmas passariam a ser operadas por um número cada vez mais reduzido de força de trabalho, altamente capacitado e com elevados salários, enquanto aqueles não absorvidos pelas indústrias

passariam a “sobreviver” em outros setores do ramo produtivo. Os proletários com altos vencimentos disporiam de uma parte de sua renda para adquirir ações, tornando-se donos das fábricas. A predominância do trabalho morto em detrimento ao trabalho vivo, ligado ao surgimento dos novos acionistas, levaria ao “fim da exploração e antagonismo entre patrões e empregados”.

Porém esta “apologia” possui suas contradições. Observando as relações no trabalho em geral, vejo que os discursos nem sempre são aquilo que aparentam ser. Ao contrário dos bem sucedidos “novos burgueses”, os trabalhadores encontram-se reféns de um processo, onde as poucas garantias oferecidas pelo Fordismo, um sistema também altamente discriminatório,<sup>10</sup> estão sendo retiradas. É comum, no cotidiano fabril, as direções das empresas promoverem a troca de funcionários, demitindo nas indústrias-mães e absorvendo em alguns casos nas terceirizadas.

Os salários já corroídos pelos sucessivos planos “salvadores da pátria” passam a ser ainda mais baixos para as mesmas atividades, com condições de trabalho e saúde precárias e a constante ameaça do desemprego. Com efeito, em um mesmo espaço fabril, passam a conviver operários com diferentes condições para o desenvolvimento de suas atividades, perdendo a identidade coletiva, pois uns convivem com o pouco que resta dos privilégios do Fordismo e outros são totalmente miseráveis.

Com todas essas mudanças, o sindicalismo passa por uma crise estrutural. Com diferentes empresas exercendo suas atividades dentro de uma fábrica-mãe, a representação sindical torna-se “pulverizada”, pois diversos sindicatos passam a agir no local de trabalho, fragmentados em concepções revolucionárias antagônicas, tendo dificuldade para construir uma estratégia unificada de luta frente ao aumento da precarização das condições de vida proletária.

8. Ler Cleusa Saccarno e Hélio Francisco Corrêa Lino, *Técnicas de Organização e a Tecnologia do Capitalismo*.

9. Ler, Ricardo Antunes, *Adeus ao Trabalho*, Octavio Ianni, *Teorias da Globalização*, Maria da Graça Druck de Faria, (Des) Fordizando a Fábrica.

10. Ler David Harvey, *A Condição Pós Moderna*.

As divisões na representação sindical atingem a essência de seu poder, a base única territorial, influenciando diretamente na arrecadação, pois a terceirização ocasiona a queda do número de associados.

Se o Taylorismo e o Fordismo pautaram pelo controle científico dos processos de trabalho, estendendo alguns benefícios com o objetivo de reduzir a reação dos trabalhadores contra o autoritarismo à apropriação do saber operário, a Reestruturação Produtiva quer ir além disto, conquistando as mentes dos operários, produzindo conceitos que reduzem a igualdade e justiça social às estreitas noções de produtividade e eficiência.

Não obstante, o sindicalismo combativo encontra dificuldades na luta contra o Capital, pois, em meio à ofensiva do segundo, suas propostas passam a ser negadas.

*“...visões alternativas e contrapostas à liberal / capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico - capitalista - mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista.”*  
(Silva, 1994, p.14)

A partir daí, surgem as seguintes questões dentro do movimento sindical: como formar os novos dirigentes? Quais as ações educativas em relação aos trabalhadores frente à ofensiva neoliberal? Qual o campo de atuação sindical em oposição ao Capital?

Quanto à formação educativa sindical, antes de mais nada, é preciso verificar a amplitude da crise. Por mais que o avanço neoliberal no planeta esteja ocasionando intensas dificuldades na organização dos trabalhadores, acredito ser fundamental discutir criticamente suas ações dentro e fora do local de trabalho. Com efeito, a delimitação da crise constitui-se em um elemento fundamental a ser investigado, evitando construir uma crítica que veja os sindicatos como organizações estáticas, reféns

exclusivos de ações externas, uma afirmação que, por muitas vezes, interessa aos próprios sujeitos, pois leva as contradições para fora de seus domínios, evitando a transformação de sua própria realidade.

Ora, a estrutura de formação educativa sindical da Central Única dos Trabalhadores, no Estado de São Paulo,<sup>11</sup> de acordo com dados fornecidos pela mesma, em um universo de aproximadamente 270 sindicatos, 37 possuem uma secretaria de formação sindical, considerando que apenas foram realizadas em média duas atividades por ano. O número de trabalhadores atendidos pelas escolas sindicais é irrelevante em relação ao conjunto dos mesmos.

Ao mesmo tempo, o sindicalismo não constitui uma unidade, ao contrário, é fragmentado em diferentes projetos revolucionários, que, por mais importantes que sejam, pouco são socializados, com o movimento sindical falhando em não educar os representantes de sua base proletária e muito menos o restante da sociedade. As disputas pelo controle das estratégias de luta contra o capitalismo, apesar de toda riqueza de propósitos, passam a ser estereis e limitadas a poucos dirigentes, surgindo, em seu interior, projetos pessoais distantes de uma luta articulada de classe.

Por sua vez, em virtude da chamada crise dos sujeitos coletivos, fruto da ação neoliberal baseada no princípio da desigualdade, que “permite ao cidadão o sucesso no mercado”, as pessoas se individualizam cada vez mais, dificultando a criação de bandeiras de luta. A partir daí, os sindicatos são empurrados a debater o projeto neoliberal, migrando para um campo social-democrata, impregnado pelo pensamento do primeiro.

Assim, o sindicalismo combativo entra em contradição com sua essência de luta, correndo risco de atuar em um campo político que conforme afirmamos anteriormente, sequer aceita sua existência, vendo-o como uma “doença”, um dos maiores inimigos do mercado regulador.

Por maiores dificuldades que possam existir, o único caminho tanto para a ação política, como para estratégias de educação dos trabalhadores, é voltado para os sindicatos

11. O maior pólo industrial no Brasil.



manterem a luta em torno de uma concepção de sociedade, educando os operários criticamente contra o Neoliberalismo e Toyotismo, pois, apesar dos dizeres que o mercado “auto-regula” e a “individualidade constrói”, o que ocorre é a redução do número de trabalhadores sindicalizados, bem como o aumento da miséria, desemprego e violência.

## Concluindo

A título de conclusão, é o necessário retomar alguns pontos fundamentais para verificar a crise sindical e o neoliberalismo.

Em primeiro lugar, a partir do que afirmei anteriormente, não posso dizer que o sindicalismo combativo esteja em crise *somente* pelas ações neoliberais, mas sim, *também* por elas. Ora, se aceitar que as contradições estejam fora dos domínios sindicais, cairemos na ilusão de que a essência das dificuldades são somente externas, o que não ocorre na realidade. Ele está em crise *também*, por seus próprios problemas internos, sendo fundamental estar atento a questões internas do sindicalismo, como as disputas de poder pelos cargos diretivos, as relações dos dirigentes com os trabalhadores das bases produtivas, capacidade organizativa, estratégias de luta, formação educativa sindical de seus diretores, o grau de envolvimento com as questões sindicais das diretorias como um todo...

Enquanto a ofensiva neoliberal luta para criar suas próprias categorias, visando fixar formas de pensar a sociedade, com indivíduos ajustados e sem qualquer perspectiva de transformação social, uma das respostas possíveis é não perder de vista a questão da coletividade. Para isso, os sindicatos, enquanto órgão educativo, tem que aprender a dizer o que quer e não quer, pois de nada adianta limitar-se a discutir o conteúdo das propostas neoliberais, sem ter uma perspectiva de transformação social. Por sua vez, os sindicatos, enquanto organizações em contradição com o Capital, têm a necessidade de atuar dentro de suas próprias categorias, educando os trabalhadores sobre a necessidade da luta por uma nova sociedade, pois as contradições entre o Capital e o Trabalho são inconciliáveis.

A perspectiva histórica da luta de classes é fundamental e permite ao operário situar-se enquanto sujeito de um processo onde estão em jogo interesses antagônicos. A ofensiva empresarial que visa retirar o referencial do passado, apontando o “novo” onde não existe a contradição, com os trabalhadores fragilizados pelo poder do mercado, só pode ser combatida com um olhar crítico para trás. Um olhar que demonstre que o “velho” não é tão “velho” assim, que as lutas sindicais são e não são vitórias ou derrotas e não podem ser analisadas mecanicamente. Ora, no conflito, está presente o aprendizado histórico permitindo que uma aparente derrota no agora possa constituir uma vitória no futuro.

Os sindicatos, migrando para o campo da Social Democracia, impregnada pelo pensamento neoliberal, correm o risco de obter uma derrota tanto política, como educativa, pois passam a atuar em um campo que sequer aceita sua existência. Talvez, os próprios neoliberais sirvam como exemplo, pois a gênese de suas idéias surgiu no auge da Social Democracia e Welfare State, os “anos de ouro” do Capitalismo, não tão dourados assim e, mesmo sendo ridicularizados dentro do próprio Capital, mantiveram a firmeza de suas convicções.

Atuar dentro da “ordem” é o mesmo que o velho ditado do lobo e sua presa. O lobo sempre tenta convencer a presa a descer da árvore, seduzindo a mesma com uma série de propostas que dizem que, agora, tudo mudou, não existindo a contradição, ambos são amigos e podem conviver “felizes” em um mesmo espaço. Quando ela acredita nele e desce, é devorada ferozmente...

## Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. O Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILE, Pablo, SADER, Emir, *Pós-Neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?*, Campinas, SP: Ed. Cortez, 1995.

- \_\_\_\_\_. *A Rebelião do Trabalho*, 2. ed., Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Classe Operária, Sindicatos e Partidos no Brasil*. São Paulo: Ed. Ensaio, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O Novo Sindicalismo*. São Paulo: Ed. Brasil Urgente, 1991.
- BOITO Jr., Armando, Reforma e Persistência da Estrutura Sindical. In: *O Sindicalismo Brasileiro nos Anos 80*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. Rio de Janeiro: Ed. CPM, 1981.
- COSTA, Sérgio Amad. *Estado e Controle Sindical no Brasil*. São Paulo: Ed. Vozes, 1985.
- FARIA, Maria da G. Druck. *Terceirização: (Des) Fordizando a Fábrica*. Campinas, SP: Tese de Doutorado, Unicamp, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. 2. ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1983.
- GEORGE, Pierre. *Panorama do Mundo Atual*. São Paulo: Ed. Difel, 1982.
- GORENDER, Jacob. Hegemonia Burguesa - reforçada pela prova eleitoral de 94. In: *Revista Crítica Marxista, S.P.*, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. Conselhos de Fábrica, Sindicatos e Partidos. In: *Revista Cara a Cara*. São Paulo: Ed. Vozes, 1978, p. 161-177.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6. ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LENIN. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1987.
- LOMBARDI, José Claudinei. História da Educação Brasileira e Marxismo. In: *Revista Trajetos*, nº 1, 1994.
- LUCENA, Carlos Alberto. *Aprendendo na Luta: A História do Sindicato dos Petroleiros de Campinas e Paulínia*. São Paulo: Ed. Publisher Brasil, 1997.
- O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, Banco Mundial, Washington, D.C.
- RODRIGUES, José Albertino. *Durhkein*. São Paulo: Ed. Ática, 1988.
- SACCARNO, Cleusa e LINO, Hélio F. Corrêa, Novas Tecnologias de Organização e a Tecnologia do Capitalismo. In: *Organização Trabalho e Tecnologia*. São Paulo: Ed. Atlas, 1986.
- SADER, Eder. *Quando os Novos Personagens Entraram em Cena*. São Paulo: Ed. Fase, 1983.
- SALERMO, Mário Sérgio. *Reestruturação Produtiva e Sindicatos*. São Paulo: USP, 1993.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra Ideologia*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
- SILVA, Antonio Ozai da. *História das Tendências no Brasil*. Petrópolis, RJ: Ed. Editorial.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.



## **A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução?**

Mara Regina Lemes de Sordi<sup>1</sup>

Muito já se tem discutido nos eventos científicos e a maior parte de nós já teve oportunidade de evidenciar, publicamente, sua cumplicidade com um projeto de formação mais progressista e socialmente comprometido.

Não causará surpresa, no entanto, se, ao nos debruçarmos criticamente sobre a avaliação de nossa prática docente, observarmos sem grande esforço, inúmeras contradições entre que fazemos e dizemos acreditar, entre o que pretendemos e planejamos como estratégias para consecução de nossas utopias. Furter (1985) cita com sabedoria, que "as relações entre o pensamento utópico e a ação são complexas e dialéticas. Sem a utopia, não existiriam perspectivas nem horizontes profundos. Sem ação, a utopia se desfaria em abstração e sonho delirante".

Defendemos que uma mudança curricular exige muito mais que a incorporação de um novo discurso. Implica rupturas com determinado modo de trabalho, um jeito de ser e fazer até então consolidado. Expõe nossos equívocos e abala nossas certezas. Nossa linha de argumentação nesse texto inscreve-se na perspectiva de interrogar quais deveriam ser as características da aula universitária de modo a melhor atender aos desafios de um projeto comprometido com o uso da cognição para a emancipação e não domesticação.

Tais elementos precisam, em nosso entendimento, ser postos em xeque, de modo a reverter a atual lógica da formação, possibilitando, quem sabe, atingir o objetivo perseguido por Snyders (1995), de transformar a Universidade em espaço de alegria ao invés de não-alegria, para estudantes e professores, devol-

vendo-lhes o prazer da descoberta e criação do novo, concebido em função das demandas legítimas da sociedade brasileira.

Como se depreende, a formação que se quer crítica precisa estar permeada pela busca da autonomia intelectual e desenvolvimento no futuro egresso de habilidades que o coloquem em condição privilegiada para entender a realidade, dialogando com os problemas do cotidiano, municiado de instrumental para contextualizar os dados e posicionar-se diante deles de forma competente. Segundo Moesch (1995, p. 213):

*"considerar o conhecimento e seu processo de elaboração e apropriação como uma relação significativa aos sujeitos aprendizes requer a compreensão da teoria dialética do conhecimento, pois esta elaboração/apropriação constrói-se através de intermediações, onde não há saber definitivo, absoluto, sagrado. As contradições existentes entre os diferentes saberes sustenta a ação pedagógica, é a força motriz para a superação da visão curricular estanque, da transposição didática fragmentária e simplificada".*

### **As novas relações entre educação e trabalho: mudanças substantivas X mudanças periféricas na escola**

As novas tecnologias decorrentes das modificações na economia capitalista, ainda quando apontam para uma mudança radical em relação às práticas fordistas e tayloristas na organização do trabalho, inaugurando a produção pós-fordista que estaria a exigir um trabalhador com características atitudinais e

1. Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora em Educação.



cognitivas diferentes, voltado à integração e não à divisão, ainda assim não resolvem uma questão de fundo. Silva (1996, p.36) aponta que:

*“O fato de que tenha havido um alongamento da base de aptidões compreendidas no processo de execução não significa, de modo algum, que se tenha ultrapassado a barreira da separação social e política entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual. O desaparecimento das tarefas mais fisiologicamente manuais não significa o desaparecimento do pólo social e política manual do trabalho”.*

Se é reconhecido o histórico papel da escola na produção direta de sujeitos cognitiva e atitudinalmente adequados ao processo de produção capitalista e igualmente que a escola acaba credenciando seus egressos para uma inserção no mercado de trabalho, interferindo em sua alocação nos diferentes postos da estrutura social, não podemos subestimar esta pseudomudança que se insinua nas relações educação / trabalho e no perfil profissional requerido, que, na verdade, mantém intocável a divisão social do trabalho. Ainda que a escola se deparasse frontalmente com a questão e quisesse rever seus processos internos de organização e distribuição do capital cultural, não poderia ser ocultada sua impotência para romper a linearidade do processo de reprodução que tem caracterizado suas práticas pedagógicas.

Novamente, recorremos a Silva para reafirmar que a escola “não apenas reforça e legitima aquela divisão (concepção e execução teórica e prática, abstração - trabalho mental e concretude - trabalho manual), ela é parte essencial de sua definição social” (op. cit. p.48).

Sendo assim, conduz seus alunos a viverem e assumirem determinado papel, resultante de aprenderem como devem ocupar-se e posicionar numa determinada relação social. Convém interrogar quais as formas adequadas ao novo modo de produção e se o processo historicamente desenvolvido pela escola a ele se adapta. Cabe ainda explorar as eventuais contradições desse momento para superar os limites da reforma educacional que se insinua como importante e realinhar o perfil dos egressos não

apenas com as exigências do novo mercado de trabalho, mas também para resgatar seu compromisso com a cidadania.

Não nos parece correto postergar uma radical revisão na organização do trabalho pedagógico que desenvolvemos. O profissional precisa ser alçado à condição de sujeito histórico gabaritado para enfrentar o mundo da revolução tecnológica, a sociedade da informação em que vivemos e expõe-nos a um ritmo frenético e assustador de mudanças.

Redefinir as políticas de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação torna-se medida contingencial. Não cremos em uma formação profissional que se reduza ao mero ensino de saberes e/ou conhecimentos apresentados prontos e acabados. Assim, a proposição de dinâmicas curriculares que contemplem a preocupação do ensino com pesquisa precisa ser enfatizada e problematizada. Precisamos parar um pouco e interrogarmo-nos acerca do sentido que os atuais currículos têm apresentado para a formação de um profissional indagador, ativo, crítico-reflexivo.

Não são poucos os estudos que denunciam o inchaço das grades curriculares, a remanescente valorização do saber enciclopédico, a ênfase na reprodução dos conteúdos, a ausência de tempo para pensar, indagar e recriar o vivido.

Alega-se o pouco espaço disponível para pesquisa, para que se inicie o processo ativo de busca de informação e para que possam ser exploradas as mais diversificadas formas de se aproximarem do conhecimento, interpelando-o de maneira prazerosa e desconfiada. Uma dificuldade que se apresenta é a de compatibilizar a exigência de atualização constante e domínio de conteúdos que se renovam velozmente com os limites das cargas horárias destinadas a cada disciplina. A sociedade pós-moderna nos lembra de que não há tempo a perder. A urgência da vida cotidiana aborta a possibilidade de se optar pela discussão de temas imprevisíveis, responder às perguntas dos alunos que, ao emergirem, fruto de corpos e mentes livres, vivos, impõem aos docentes uma interrupção na exposição de linhas de informações nem sempre apresentadas de modo contextualizado. O aprender a aprender parece fazer sentido na es-



cola contemporânea e substitui, com vantagens, a preocupação com o cumprimento burocrático do currículo extensivo. Por que, então, é tão difícil reverter a lógica dominante no planejamento da aula universitária?

Quem será ou que será que nos impede de parar e usufruir do fascinante momento de diálogo com o aluno, com sua forma original de perceber e duvidar dos fatos e acontecimentos? Que será que nos impossibilita de perder tempo para tentar acompanhar a linha de raciocínio elaborada pelo aluno, a princípio com insegurança ou timidez, mas vai evoluindo, crescendo, levando-o a experimentar a indiscutível sensação de descobrir que pensa? A quem será que estamos prestando serviço correndo tanto quanto o tempo, impossibilitando que a convivência plena com nossos alunos nos devolva mutuamente a possibilidade de enxergar mais e melhor?

Esse esforço por destruir a ilusão de transparência do mundo social e escola, por conseguinte, negando sua neutralidade e o caráter desinteressado de suas opções pedagógicas, parece ser vital ao projeto utópico de formar profissionais que estejam municiados para olhar a realidade e captar, nas gretas das coisas, os verdadeiros e múltiplos sentidos, significações e interesses em jogo, anunciando projetos históricos em confronto. A forma com que veiculamos, em sala de aula, o currículo formal é reveladora de nossa opção política e pedagógica, o que implica recuperar a discussão de como deveriam ser os encontros entre docentes e estudantes com o conhecimento.

A fabricação do currículo não é processo imparcial e lógico, mas processo construído socialmente pelo embate político, epistemológico entre forças antagônicas. E por meio de um planejamento rigoroso desses encontros extrapolam os tradicionais limites da chamada aula universitária, permitindo construir bases para um ensino mais competente e éticamente endereçado.

Obviamente, o currículo constitui-se elemento importante na correia de transmissão de habilidades cognitivas, atitudinais, adequadas a um determinado tipo de inserção profissional. Mas é igualmente espaço de tensão, campo de disputa e contestação (Silva, 1996). Sendo

assim, possível de ser mudado, revolucionado, superado ou pelo menos transgredido em suas regras de funcionamento. Basta apenas que olhemos numa perspectiva não apenas técnica, porém, como lembra Santos (1996), analisado a partir de um "know-how" ético, único capaz de nos fazer avaliar o impacto dos múltiplos desenhos curriculares na formação profissional necessária ao mundo contemporâneo.

Profissionais subservientes, conformados, incapazes de formular perguntas e ousar percorrer caminhos diferentes, provavelmente serão menos exigentes com as perversidades do tecido social. Como se vê, não é inocente circunscrever o espaço da dúvida epistemológica necessária para alimentar a produção de novos conhecimentos nos cursos de graduação ou escola em geral. Logo, a falta de tempo, o compromisso obsessivo com a transmissão de conhecimentos (sem questionar sua validade ética), a suposição de que este seja nosso papel como educador tende a embaçar nossa visão acerca de quem lucra ou perde com nossa postura pedagógica.

Uma possibilidade, talvez, seja considerar a formação de graduação como formação de raiz (Novoa, 1995).

Enxugar-se-iam as cargas horárias trabalhando-as de modo verticalizado, tentando compreender as bases que orientam a construção do conhecimento na área. Sobraria mais tempo para a descoberta, indagação, exercício do método científico, exploração das situações concretas do cotidiano, contextualização dos conteúdos. A avaliação deixaria de ser algo cabalístico e ensejaria uma maior compreensão de seu potencial de mediação. Permitiria e valorizaria as pequenas tentativas de aproximação da verdade, o que implica uma revisão conceitual do que é o erro (Luckesi, 1995; Hoffman, 1994). Como criar o conhecimento novo, se não é permitido testar hipóteses, arriscar novas formulações para solucionar os problemas habituais?

Perrenoud (1995, p.16-17) sintetiza alguns aspectos que caracterizam o sistema de trabalho pedagógico dominante nas escolas e, em nosso entender, mostram-se prejudiciais à atitude investigativa, atributo indispensável aos futuros profissionais dos novos tempos:

- “falta permanente de tempo e flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo: recurso permanente às recompensas ou sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar. Peso das tarefas fechadas, exercícios, rotinas, por oposição às pesquisas, situações abertas, projetos, criatividade (atividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar),
- onipresença de coação e controle para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo, nem interesse,
- espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva para exames) em detrimento do tempo de ensino,
- relações bastante “burocráticas” entre professores e alunos, cada um em seu papel, seu ofício, seu território.”

Creemos que o exercício diuturno de determinados ofícios tem levado professores e alunos a aprenderem determinadas regras, códigos que anunciam qual o modo correto de executar seu trabalho. E, ao introjetar esses modelos, esses padrões de conduta e valor, às vezes de forma ingênua, o que se vê é a consagração de uma determinada lógica de como ensinar, aprender, relacionar-se que pode ter efeitos perversos para ambos e para o futuro, só que isto parece tão natural que não é posto em prova.

Perrenoud indaga (1993, p.18): “Em nome de que esquizofrenia se ousa censurar aos alunos a sua relação utilitarista com o saber quando é a própria instituição que, desde os primeiros anos, a fomenta?”

É necessário quebrarmos o círculo vicioso que coloca professores e alunos presos em uma estrutura que a ambos incomoda e parece impossível ser superada. Sendo assim, os sujeitos do par educativo vão-se desencantando e a relação entre ambos envelhece, entristece, perde as possibilidades de responder às demandas de nosso tempo.

Queremos ressaltar que a valorização da atitude de pesquisa na relação educativa pode

tornar-se fermento para um ensino mais substantivo e pleno de possibilidades. Porém este novo patamar requer investimentos pessoais e institucionais de grande vulto. Não será sem esforço que superaremos o “habitus” adquirido ao longo de nossos processos de socialização, pois conforme cita Perrenoud (op. cit. p.33):

*“Estes esquemas uma vez adquiridos, não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e comandam uma parte das novas experiências do indivíduo, tanto na construção de uma imagem da realidade como nas condutas concretas que adota em relação ao seu trabalho, aos seus colegas, à sua carreira, à sua formação, às suas filiações políticas e sindicais.”*

O currículo real, aquele que acontece nas salas de aula, resulta de uma negociação entre professores e alunos provocada pelos primeiros e alimentada e aprofundada pelos estudantes, na razão direta do desenvolvimento e resgate de sua condição de cidadania na escola.

Cada professor tem a possibilidade de repensar as formas de pôr em ação o currículo formal e emprestar-lhe entonação pessoal, de caráter inescapavelmente político. Assim, a sala de aula representa, em síntese, o trabalho e o esforço do professor de reinventar as formas de ensino, reinterpretar as regras do jogo institucional e redefinir as relações interpessoais que se processam, bem como sua disposição particular de mediar a consolidação de um projeto educativo preocupado com a apropriação do conhecimento socialmente válido, tendo como perspectiva histórica a construção de uma sociedade mais equânime.

Parece claro que estes esforços isolados ganham força ao serem coletivizados e orientados por um projeto maior, que anuncie cumplididades históricas e políticas que extrapolam o microcosmo escolar. No entanto não deve ser obstáculo ao início do processo a inexistência de consenso entre os envolvidos. É preciso que se aposte nas possibilidades gradativas de cada ator social refazer sua leitura do mundo e compreender, acima de tudo, que se tratam de mudanças paradigmáticas e envolvem uma



clareza maior da impossibilidade de alterações bruscas de valor.

Assim, é preciso prestar atenção ao que se ensina veladamente quando falamos alguma coisa e agimos de forma contrária. A força do currículo oculto continua eloqüente e usada a favor da conservação de valores.

Claro está que isto acontecendo redefinem-se os indicadores que sinalizam na direção do que são professor e aluno competentes e, por conseguinte, a avaliação precisa ser repensada a partir dos novos referentes que surgem. Figari (1996, p.34) afirma que “a avaliação exige uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e critérios (ou seja, modos de interpretação da informação).

Voltamos a insistir na necessidade de se retomar o debate sobre qual o perfil de professor competente que se deve tomar como referência para acelerar a formação competente na perspectiva do novo século que está nascendo.

Poderemos continuar tendo professores que ensinam na certeza do paradigma dominante, aquele que fragmenta o conhecimento, que separa ensino e pesquisa, teoria e prática e prega a neutralidade da ciência? Ou devemos caminhar na direção apontada por Pimentel (1994, p.34) ao se reportar às características dos professores pertencentes ao paradigma emergente: “professores que sofrem em suas vidas, em sua condição existencial às repercussões da condição epistemológica da ciência: mudam concepção de vida, homem, sociedade, conhecimento e ensino. São professores que concebem o conhecimento como processo, onde professores e alunos constroem o saber novo, contraditório, fruto de processos sociais, históricos e culturais”.

Creemos que este processo não construtivo possa vir a ser doloroso para alguns professores. A descoberta de novos valores, o descontentamento com alguns pressupostos teóricos anteriormente assumidos sob a égide da verdade absoluta precisam ser analisados e compreendidos como resultante de uma longa disputa interna, que ocasiona avanços e retrocessos, frutos desse momento de “reconversão” para posterior conscientização. Importa, assim, acolher os docentes que arriscam alguma audácia pedagógica e compreender os desacertos do ca-

minho como etapas de construção de um novo modelo de ensino.

Qualquer descuido nesse sentido tende a desobrigar o docente que vivencia o momento de transição paradigmática, de continuar tentando mudar, levando-o de volta, peremptoriamente a seus antigos domínios, território conhecido, dominado e compartilhado pelos professores ligados à tendência pedagógica tradicional e continuam seguros exercendo seu ofício de professor.

## **A alegria possível na construção do conhecimento**

Não é incomum, em nossas escolas, ouvirmos dos estudantes freqüentes alusões ao cansaço físico, sobrecarga de aulas e estágios, ausência de tempo para viver e conviver na Universidade. Parece que, desde logo, trata-se de impingir uma imagem de seriedade, responsabilidade que se contrapõe à idéia de felicidade e leveza que deveria acompanhar a relação do estudante com o conhecimento.

Parece que a escola foi concebida como laboratório de exercício da sublimação necessária ao futuro agir profissional. Repudiamos esta organização do trabalho escolar pela forma como se apropria do tempo, corpos e mentes dos futuros profissionais, antecipando as agruras de um tempo igualmente controlado, disciplinado, onde o espaço do pensar, sentir, ser feliz é regido por determinações que parecem escapar ao controle dos sujeitos.

Snyders (1995), em seu trabalho “Feliz na Universidade”, denuncia o quanto o tempo do “ser universitário” tem sido experienciado como espaço de “não alegria”.

A busca obsessiva do conhecimento a ser memorizado, a descoberta ocasional das respostas corretas a serem emitidas nas várias formas de averiguação do saber acumulado e reproduzido, o esforço em se manter atento e presente em aulas onde falta vida e lembrança constante de que isto são coisas fundamentais para a vida profissional, fazem do estudante, em geral, um ser carente de vontades, entristecido em seu processo de vir a ser alguém que siga o caminho que definiram como correto

para ser trilhado por todos, sem questionamento.

Haverá algo que possa devolver entusiasmo a esses jovens, que faça o presente ser vivido e aproveitado com sabor e garra? Onde escola e professores têm falhado e como recuperar o tempo perdido?

Insistimos em que poderemos trazer nova qualidade ao ensino se revitalizarmos nossa prática, povoando-a de perguntas, dúvidas, indagações. Há que se abrir espaço ao espírito inquiridor que nossos jovens possuem e acaba estrangulado na sala de aula, onde reina a exposição dogmática e não há lugar para o polifônico.

Quais as conseqüências e o preço que serão pagos se insistirmos em preservar o espaço da sala de aula tal e qual, ignorando as mudanças implacáveis que caracterizam a sociedade pós-moderna? Como compatibilizar (se isto é possível ou desejável), a sala de aula como local, onde se apresentam saberes prontos, fechados, em contraste com um mundo globalizado, dito sem fronteiras, onde as idéias, opções, possibilidades, produtos se sucedem, oferecendo-se a cada um de nós de forma nunca antes vista? (Santos, 1995)

Consumir este ensino será sinal de saúde ou doença? O bom aluno será aquele que aceita este “currículo cardápio” oferecido ou aquele que o rejeita antecipando sua disfuncionalidade técnica, política, quem sabe ética. (Alves, 1985) É necessário reconhecermos que precisamos compreender as transformações que marcam os jovens dos novos tempos para talvez nos apercebermos do quanto a escola parece para eles algo onde falta a vida, distante do mundo da informação, da revolução tecnológica, do mundo que vive freneticamente suas descobertas e amarguras.

Acostumado a uma linguagem mais rápida, menos formal e até mais instigante a seu olhar, como convencer o aluno a interessar-se por aulas que apenas reproduzam o elaborado por terceiros, obrigando-o a assimilar, abdicando de seu processo interno de elaboração e dúvida? Como nos desculpar de termos enfatizado e avaliado, algumas vezes de forma obtusa, saberes, conhecimentos prontos para serem superados? Como suportar a incoerência de

nossas práticas pedagógicas que convidam o estudante à participação, colaboração ativa, mas que os controla através de avaliações que restringem a expressão individual de suas idéias, à medida em que mostram que a verdade já está descoberta e definida?

Em nosso entendimento, o professor, na condição de mediador da relação do aluno com o conhecimento, pode, através do ensino com pesquisa, propiciar uma verdadeira revolução nesta situação, posto que, devolvendo a possibilidade ao estudante de travar relações profícuas com o saber através do exercício do pensar reflexivamente, estará subsidiando ao universitário uma tomada de posição diante da realidade da escola e da vida, oportunizando-lhe entender melhor seu papel e compromisso sociais.

No entanto tal investida necessita ser preparada cautelosamente, pois implica mudança paradigmática (Alfaro-Lefevre, 1995), alterando substantivamente tanto o ofício de professor quanto do aluno. Trata-se de assumir o que nos afirma Moreira (1997), ou seja, a existência de uma arena política e cultural, onde ocorrem embates entre diferentes discursos com lógicas diferenciadas.

No entanto cremos que um projeto educativo emancipatório exija que os educadores debatam em profundidade suas convicções pedagógicas, reconhecendo seus vínculos com suas concepções filosóficas e seus esquemas axiológicos. Este é o primeiro passo para delinear um novo “design” para nossas práticas pedagógicas, entendendo que já passa da hora de sairmos do discurso para a ação, superando a fase da linguagem da crítica. Visando desvelar concretamente como se dá o processo de transmissão (criação) de conhecimento no ensino superior, optamos por trazer à tona fragmentos de observações realizadas em sala de aula em um curso de graduação da área da saúde.

## **Pressupostos epistemológicos**

Nosso trabalho inscreve-se numa perspectiva qualitativa, visto que preenche ao proposto por Bogdan e Biklen (1994, p.47) ao se referirem às características de uma investigação desta natureza:



1. A fonte direta dos trabalhos é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal. Para tal, optamos pela observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, através da inserção de “observadores” fixos, (alunos de iniciação científica) norteados por roteiros de observação, devidamente orientados pelo pesquisador. A possibilidade de estarmos diretamente envolvidos em três séries do curso simultaneamente e a provável interferência negativa que poderíamos exercer ao adentrar a sala de aula de nossos colegas, conduziram-nos ao uso deste recurso. Assim, durante um semestre letivo, intensivamente os “observadores” registraram estes dados com diários de campo que eram quinzenalmente analisados pelo grupo de trabalho;
2. O interesse maior da investigação qualitativa centra-se no processo mais que simplesmente nos resultados e produtos.

### **Olhando a aula universitária às vésperas do novo milênio: espaço de reprodução ou descoberta?**

As relações que se delineiam em sala de aula entre professores/alunos são fruto de construções sociais e expressam encontros culturais quase sempre conflituosos onde cada sujeito do par educativo representa conforme melhor pode seu papel, seu ofício aprendido e reproduzido ao longo do tempo. Tais ofícios acabam por determinar como devem comportar-se alunos/professores num determinado espaço social, a sala de aula, o que, por sua vez, antecipa a forma de inserção no mundo do trabalho.

Consciente ou inconscientemente, professores e alunos contribuem para que o ensino reprodutivista ou crítico aconteça. Evidentemente, é necessário olharmos estas práticas, numa verdadeira “espionagem etnográfica”, tentando desvendar os fios visíveis e invisíveis que potencializam ou obstaculizam o ensino com pesquisa.

Quem poderá, conforme interroga Perrenoud (1995, p.18) “questionar-se, prosseguir especulações interiores, deter-se diante de obstáculos, se é constantemente interrompido, guiado, interpelado pelos outros, particularmente pelo professor (...). Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando “tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si”, dá lugar a apreciações, a sarcasmo, a comentários anotados na caderneta?”

Assim, nossa intenção nesta busca etnográfica foi descrever os rituais que acontecem na sala de aula, os jogos que acontecem e regras que animam os participantes. Obviamente, isso não ocorre de forma linear e sem conflitos. É possível perceber esforços de resistência, esboço de rebeldia, tentativas de transgressão às normas disciplinadoras. Resta entender como estes mecanismos podem ser coibidos, (vez por outra de forma dissimulada) e o impacto destes mecanismos na formação (conformação(?) ou deformação(?)) das potencialidades dos futuros egressos.

A formação didática do professor dota-o de um método para fazer chegar aos alunos o conhecimento acumulado e gosto pela produção do saber novo. Baseado em sua autoridade pedagógica dentro da concepção epistemológica que orienta sua práxis, pode o professor planejar e organizar seu trabalho, encontrando exemplos, articulando sua experiência prática, emprestando significados aos diferentes saberes em jogo (saber, saber-fazer, saber-ser), dando entonação própria aos conteúdos que seleciona e forma apresentados para os alunos. Nesta perspectiva, cada encontro em sala de aula é espaço de criação ou recriação ou pode ser espaço de mera aquisição de informações, verdadeira concepção bancária de educação, onde o que está em jogo é a capacidade de memorização, repetição de respostas ou conceitos corretos, com pouca margem para dúvida e descoberta. Estas demandam uma compreensão diferenciada do que se pode chamar tempos mortos ou úteis na sala de aula.

Sirota (1994, p.37) distingue duas redes de comunicação na sala de aula: a chamada rede principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual os alunos são sujeitos de uma

comunicação, pois participam, são interessados, têm coisas a dizer, a situação de aprendizagem faz sentido para eles e a outra rede, a que designa rede de comunicação paralela que engloba os alunos em posição externa à rede principal, constituindo-se personagens à parte, desinteressados e aptos a desenvolver condutas de ilegalidade escolar ou apatia.

Sendo assim, seu estudo aponta que, a estes últimos, o professor destina menor atenção às suas dúvidas, suas tentativas de tomada de palavra, pois isto diminui a chance de fazer chegar o conteúdo para os mais interessados. Constitui-se perda de tempo investir neles. Nessa lógica, a ênfase é no ensino informativo, onde não cabe a parada para reflexão e retomada, especialmente útil para os alunos não se perderem no processo e continuarem interessados.

Segundo Sirota revela (op.cit.p.58): “Essa interação entre o saber e o relacional determina tanto as possibilidades de aprendizagem do aluno quanto condições de ensino do professor”. Nosso intento é descrever a dinâmica da sala de aula, como se dão as descobertas, como o “estado de estudante” ou “estado de esquina de rua” (no dizer de McLaren,1992) se alternam no espaço da sala de aula e qual, verdadeiramente, é dominante no comportamento dos alunos.

A força dos rituais intensivamente vividos na configuração de um modo de aprender a ser, implica a análise da sala de aula, tentando desvelar o contexto que envolve professores e alunos no processo de relação com o conhecimento e ensina para além dos conteúdos, posto que ensina (ainda quando não proclame este fim) formas sociais de relação, transformando a sala de aula num sistema social em miniatura, que tanto pode ensinar o surgimento de práticas e pensamentos contestadores, crítico-reflexivos ou meramente reprodutivos da ideologia dominante a quem não interessa o aprendizado da autonomia intelectual em larga escala. De onde se infere que a concepção do que sejam tempos úteis e mortos ou perdidos, é nevrálgica para definir como o professor planejará sua intervenção em sala de aula: em favor da pedagogia da aprendizagem ou do exame, onde o que mobiliza alunos e professores é a relação obsessiva com a nota, com a aprovação em detrimento da

apropriação do conhecimento e aprendizado das diferentes formas de sua aplicação.

Essa opção política determina a forma de transposição didática que o docente adotará, fazendo chegar aos alunos um saber pronto e acabado, de rápida transmissão ou aberto à reelaboração, o que demanda investimento de tempo para que alunos se familiarizem com esta nova forma de aprender, que pode significar inicialmente uma perda de quantidade das informações já produzidas, mas, depois, gabaritará estes futuros profissionais para o manejo e acesso às diferentes fontes de informação, além de propiciar-lhes condições para a produção de novos saberes, pela capacidade crítica de análise da situação e formulação de soluções criativas. A ênfase se desloca de uma base quantitativa (currículos extensos, cargas horárias a cumprir independentemente do aproveitamento escolar) para uma ênfase que inaugura novo padrão de qualidade, mais compatível com o mundo contemporâneo e as novas bases de organização do trabalho produtivo.

Em nossa observação, junto às aulas ministradas, verificamos que elas, em sua maioria, são conduzidas de maneira expositiva, ocorrendo, de forma esporádica, diálogos pontuais entre professores e alunos. Os diálogos são formulados a partir de dúvidas que surgem logo após ou durante a exposição e não percebemos o questionamento baseado em algo trabalhado com antecedência pelo acadêmico,mas sim, curiosidades decorrentes da exposição.

É comum ouvir, nos corredores, algumas ponderações dos alunos em relação ao número grande de aulas expositivas e desempenho dos professores:

*“Só falam e falam, mas agir que é bom...”*

*“É fácil falar, gostaria de vê-los aplicar na prática”.*

*“Dar aulas assim é mole... Sem retroprojektor, a professora se perde...”*

*“Gostaria de poder falar tão bem quanto ela... tem um discurso lindo”.*

Em relação à importância do uso do método científico para resolução de problemas ou ao significado do aluno alterar sua relação com



os conhecimentos, notamos que, em sua grande maioria, os professores pouco mencionam durante as aulas. Observamos que algumas aulas expositivas são fundamentadas em referencial bibliográfico, devidamente partilhado com a classe, o que indica um preparo anterior do conteúdo da aula, embasado cientificamente, porém, não pudemos observar, nas disciplinas como um todo, o estímulo à busca ativa de informações, a importância do aprender a aprender, o uso do raciocínio científico dando condições para elaborar argumentos tão necessários para o entendimento e aprimoramento da prática profissional. Isto consome tempo e a subserviência aos conteúdos parece ser marca constante. Não se deve perder tempo de ensino.

A presença dos alunos em aula é variável e detecta-se sua maior flutuação em disciplinas aparentemente menos ligadas ao exercício da profissão ou onde se tratam de conteúdos abstratos (ligados às ciências humanas). É comum o deslocamento dos alunos, o que se amplia nas aulas que geram menos interesse (crescimento da rede paralela de comunicação ou estado de esquina de rua), ocorrendo entra e sai freqüente. A sala de aula, em geral, revela uma distribuição geográfica que localiza o professor à frente das cadeiras dos alunos, estas, em geral, não estão rigorosamente perfiladas, salvo em dias de provas quando a ecologia da sala se altera bruscamente (tanto em aspectos físicos, como emocionais e sociais).

É comum a manutenção dos alunos nos mesmos lugares ao longo do período letivo, sendo mais comum a dispersão daqueles que se localizam ao final da classe, mais distantes do controle do docente. Os diálogos professor-aluno, via de regra, ocorrem visando a esclarecimento de dúvidas de conteúdo e, às vezes, o professor coloca questões para serem pensadas. São freqüentes os usos de perguntas para provocar os alunos distraídos ou em conversas paralelas.

Não é usual, na maior parte das aulas, a socialização dos resultados de pesquisas produzidas pelos docentes. No entanto alguns dos professores instigam, vez por outra, os estudantes a verem como objeto de investigação temas abordados em aulas. Reforçam muito a questão do Trabalho de Conclusão de Curso: “é

importante se preparar para”. Ainda aparece como dominante a idéia da monografia como “grande momento” reservado à pesquisa. Decorre daí, talvez, a posterior dificuldade que revelam de saber argumentar, defender suas teses. Foram adestrados para a memorização e o culto das verdades. Sabem dar respostas e tropeçam na formulação de perguntas.

Detecta-se que, quanto maior o esforço do professor em dialogar com a classe, trazendo a realidade do trabalho para a sala de aula, despertando a curiosidade ou trabalhando conteúdos significativos à profissão, cresce a motivação e participação dos estudantes, o que constitui terreno fértil para se incutir novas bases científicas, filosóficas e éticas para o ensino. Tais professores conseguem inclusive mobilizar os alunos para a convivência extra-classe, convidando-os para o debate, a conversa sem tempos definidos, a visita à biblioteca. Podem constituir-se em referências positivas e decisivas à vida desses estudantes.

Masseto (1992, p.71) fala-nos da sala de aula como espaço de convivência, que articula vida e realidade, lugar de encontro, explorados pelo professor e aluno, parceiros no ato de desvelar e construir o conhecimento.

O autor lembra a importância de nos comprometermos com a organização e execução de “aulas vivas”, espaços carregados de significações, informações, interrogações, que, num movimento constante, histórico, dentro/fora, teoria/prática, geral/particular, científico/senso-comum, concreto/abstrato, coloca-nos em contato com os fenômenos da vida real, aquela que acontece fora das paredes da sala de aula, mas, ao entrar neste espaço, enriquece-o, transforma-o, redefine-o, permitindo aos alunos, adultos em formação, preencher cérebros, mãos, corações com um saber pleno de possibilidades, comprometido com a aplicação edificante da ciência (Santos, 1996).

Respaldando-nos em Moraes (1986, p.7), lembramos a importância de repensar o espaço da sala de aula.

*“A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades.(...) Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço*

*político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou doutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula?(...) quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos fossem possíveis”.*

Qual o sentido prevalente que imprimimos na organização de nosso trabalho pedagógico?

Espaço de perguntas e respostas prontas que se ensinam para serem aplicadas como receitas, verdadeiros manuais de “como fazer” ou espaço de construção de novas possibilidades a partir do saber acumulado, constantemente interpelado? Espaço de repetição ou desenvolvimento de originalidades?

Assim, Snyders (1995, p.121) nos lembra de que: “Os alunos já não se sentem esmagados por enunciados definitivos; podem viver o pensamento como uma progressão muito lenta, uma conquista, com momentos de interrupção ou mesmo de derrota.”

Isto nos remete a pensar nossa prática pedagógica centrada em certezas, verdades absolutas, contra as quais não cabe recurso. A que serve este modelo de competência? O professor que já tem as respostas prontas e com segurança as devolve ao estudante interessado, impedindo seu próprio esforço reflexivo, sua elaboração de possibilidades, sua formulação de hipóteses, pode parecer ao estudante um modelo a ser admirado, um modelo a ser copiado. E gera, no docente, a satisfação momentânea por receber imediata recompensa: a admiração do aluno.

Cabe interpelar qual a contribuição a longo prazo desse docente na formação do egresso...

Se, por ora, saciou sua fome, perdeu rica chance de ensiná-lo a criar e recriar formas de produção e encontro das fontes de alimentos. Optou por protelar sua independência, autonomia. Retardou o desabrochar de sua originalidade. O jovem, inquiridor por natureza, desaprende esta habilidade, se for submetido a

este ensino pragmático, preocupado com a memorização temporária de conteúdos e fabricação de respostas certas. Tal ensino não admite erro, dúvida e, assim, conduz o aluno à recusa do pensar, condenando-o a ser passivo e dependente.

Para que o ensino com pesquisa possa acontecer, é necessário nos livrarmos desse condicionamento, desse modelo que condiciona o professor a envergonhar-se de não saber e o aluno a ter medo de perguntar para descobrir. Isto tende a entristecer a ambos. Cremos que é de fundamental importância não frear o desenvolvimento da originalidade do aluno, não ir contra sua alegria.

Isto posto, novamente o “olhar os cantos da sala de aula” parece ser revelador. Trata-se de desvelar a ordem instituída. O professor fala, os alunos copiam; há uma seqüência didática pré-definida; há o tempo de ouvir, falar e provar o que se aprendeu. Fases distintas. Há o momento de se preparar para a pesquisa e praticar a pesquisa, equivocadamente atribuído ao TCC.

Esses tempos informam como devem professor e alunos se movimentarem, interpretarem as regras do jogo em que estão envolvidos. E, igualmente, determinam um jeito de estar em relação, as trocas sociais que constituem o que se designa por aula.

Mehan, citado por Coulon (1995, p.119), explica “professores e alunos, participando de um conjunto de práticas metódicas para tornar a aula um acontecimento organizado, (...) facilitando, no decorrer desta, a coordenação da interação pela utilização de um procedimento de “atribuição sucessiva”. Cada ato de linguagem e professor não é somente uma informação acadêmica, mas indica também quais alunos deverão responder”. E como deverão fazê-lo.

O aprendizado do ofício de estudante, pode conter ou não a relação com a pesquisa, através das práticas escolares e avaliativas escolhidas e praticadas pelos professores. O estudante, quando entra na universidade, superado o que Coulon (op.cit. p.143) chama de tempo de estranhamento, ingressa no tempo de aprendizagem no qual vai-se adaptando progressivamente e uma conformidade vai-se produzindo.



Essa conformidade indica-lhe conteúdo e forma correta de expressá-las para ter sucesso em seu universo escolar. Claro está que a forma como o professor executa seu ofício determina o jeito do aluno desempenhar seus papéis, pela assimilação das regras do jogo. Cria-se, assim, um “habitus” estudantil. Coulon (op.cit. p.152) afirma que no fundo: “o habitus é um princípio silencioso de cooptação e reconhecimento que opera as classificações, em primeiro lugar, escolares e, depois, sociais. Disso decorre que a vivência de e convivência exaustiva com um certo habitus estudantil impregna os alunos de um modo peculiar e previsível de se comportarem frente aos fatos e acontecimentos. E em nosso caso, frente ao conhecimento. O problema está que este habitus extrapola os muros da escola e invade a prática profissional. Do modo como o aluno vai-se familiarizando com o que se espera dele na Universidade, ratifica seu jeito de agir, e sentir o processo didático-pedagógico.

Na análise da realidade escolar, constatamos que o processo formativo do aluno não está sendo realizado como algo aliado ao processo de produção do conhecimento. A conduta dos professores, segundo nossa observação, com relação ao momento em que os alunos formulam perguntas, aponta, em sua grande maioria, a resposta imediata e, em raras ocasiões, em disciplinas, bem distintas, ocorre a resposta, porém fazendo com que o aluno possa formular seu próprio raciocínio, indicando a valorização a seu esforço de pensar.

Estamos numa política de ensino onde ainda a informação é adquirida. O aluno agradece por ouvir e entende ser isto o suficiente. Não há o contra-argumento nem o incentivo para que ele exista. Talvez o dia em que existir, por parte dos formadores, a socialização de seus trabalhos, erros e acertos, vontade de continuar crescendo junto ao aluno em formação, estejamos perto da naturalidade que convencerá pelo agir, não falar. Pode ser que pesquisar se torne algo natural e signifique necessidade de conhecer o novo, pensamento crítico, formação de opinião, reconhecimento do verdadeiro papel do profissional

Outra importante constatação foi a de que o tempo de alunos e professores é determinado pela burocracia curricular rígida, aparen-

temente imutável, obrigando os atores a desempenharem com exatidão os papéis convencionais já definidos. Assim, qualquer tentativa de transgredir a lógica administrativa imposta é desmobilizada, alegando-se prejuízo ao ensino, com perda de qualidade. Cabe considerar se aquilo que se intitula qualidade de ensino resiste a uma análise mais criteriosa. Outro argumento freqüente para impossibilitar espaços coletivos de encontro extracurricular é o de atenção ao cumprimento das cargas horárias formalmente existentes. Não se questiona o real aproveitamento dessa hora de estudo (ou melhor dizendo, hora de ensino), não se considera o quanto isso tem servido para a manutenção da sala de aula como espaço de não alegria, onde professores e alunos desesperam-se, esperando o tempo se esgotar. Porém não se pode perder o tempo. Ainda quando o tempo é usado sem paixão e com uma qualidade incompatível com a pós-modernidade.

Alarcão (1996) lembra-nos a importância de se construírem bases para a formação reflexiva do aluno, o que pede igual e prévio investimento na formação reflexiva do professor. Assim, à medida em que nos envolvemos no debate das determinações que obstaculizam o surgimento ou consolidação do ensino com pesquisa, vamos desconstruindo todo um modelo de ensino orientado pela lógica da racionalidade técnica e desvelando os fios visíveis e invisíveis de sua trama.

Observa-se a importância de se repensar tanto a organização do trabalho pedagógico como objetivos que se perseguem, reafirmando-os por meio de inovações nas práticas avaliatórias, descentrando-as do interesse obsessivo de validação do saber oficial. Este é, certamente, importante freio para o surgimento da originalidade do pensamento do estudante, pois condiciona e cerceia sua possibilidade de manifestar sua forma de ver o mundo e interpretar as coisas. O que está em jogo, neste caso, é o poder do professor na gestão da informação e palavra, como nos aponta Vieira (1995). Esclarecendo: na dependência da forma como o docente faz uso de seu poder na gestão do processo de ensino e como o manifesta nos mecanismos formais e informais de avaliação que executa, o estudante compreende qual seu espaço no encontro pedagógico e a forma correta de ocupá-lo. A avaliação é reveladora de qual é o perfil de aluno competente. Em



geral, os alunos se percebem reforçados com boas notas quando realizam a síntese perfeita entre o domínio do conteúdo e a forma correta de manifestá-lo. E, assim, aprendem a controlar seus impulsos criativos, desafiadores dos dogmas de ensino. A implementação de avaliações orientadas por outra matriz epistemológica que não a do positivismo ensina o surgimento de outras possíveis respostas aos problemas apresentados, à medida em que democratiza a gestão da informação e palavra, restituindo espaço para a voz do aluno. O professor que valoriza essas qualidades nos estudantes que ajuda a formar abre-se ao processo de negociação com os alunos, visando ampliar suas chances de participação, inserindo-os na pedagogia da autonomia, fazendo-os parceiros na aventura intelectual que caracteriza os encontros pedagógicos onde estão envolvidos. Essa aventura estende-se até a avaliação onde se assume uma mudança qualitativa nos modos de progressão e verificação do saber. Vieira afirma:

*“Este processo de negociação traduz-se num alargamento das intenções de comunicação dos alunos, que emitem juízos de valor, argumentam, justificam, dão exemplos, fazem perguntas, discordam, ou seja, não se limitam a responder a solicitações de resposta previsível, como acontece freqüentemente no discurso pedagógico convencional. Ao aluno são atribuídas responsabilidades discursivas tradicionalmente assumidas pelo professor, como formular hipóteses, realizar descrições metalingüísticas, explicar conceitos, descrever exercícios, fornecer e interpretar instruções.” (op.cit p.61).*

Como se depreende, a concepção de ensino de qualidade muda radicalmente nessa perspectiva.

### **A eloqüência dos ritos e dos silêncios onde se constrói o sentido do ser estudante universitário em uma sociedade submetida a processo de mudanças**

Uma importante constatação confirmada pelo estudo da realidade de ensino *com* pesquisa no curso foi a distância que existe entre o

discurso emancipatório implícito no projeto educacional da unidade e a práxis nem sempre norteada pelos mesmos compromissos. Esta permanece presa e condicionada a um modelo de ensino que toma o conhecimento como acabado, inquestionável. Giroux (1997) comenta acerca do chamado “conhecimento produtivo”, aquele ligado aos meios, instrumento para o trabalho alienado e lembra a necessidade de ultrapassar essa dimensão para avançar na perspectiva do “conhecimento- diretivo”. Assim se posiciona: “O conhecimento diretivo formula as questões mais importantes para o aperfeiçoamento da qualidade de vida, porque ele pergunta: Para que fim?” (p. 85).

O que se detecta é a condução do trabalho pedagógico ainda centrada na visão apontada por Bernstein, a do currículo-coleção (1996). Acumulam-se informações, saberes nem sempre explorados em sua dimensão ético - política à medida em que esse trabalho demanda tempo e a estruturação formal da escola obstaculiza esse debate reflexivo que implica um diálogo de professores e alunos com a situação. O que se vê é a sucessão nem sempre instigante de conteúdos que vão sendo despejados nas cabeças (?) e cadernos, sem que ocorra previsão de espaços para as dúvidas e incertezas. Kincheloe (p. 38) refere-se a um certo tipo de doença cognitiva, onde se verifica a ausência do pensar, habilidade sufocada pelo uso inadequado do tempo de ensino. Essa doença, a longo prazo, ameaça a verdadeira sobrevivência da espécie humana. Outro traço típico dessa anomalia é a marcante fragmentação que a caracteriza e tem enfraquecido nossa capacidade de estabelecer relações entre as coisas e o cosmo. Ao não aprendermos a pensar circularmente e de forma holística, perdemos nossa capacidade de questionar o real sentido do mundo que ajudamos a consolidar. Nosso modelo de ensino está impregnado do culto às certezas e isso não nos desafia ao exercício de nossa originalidade. Novamente, o autor nos ensina (p.135): “O pensamento formal não permite aos professores e estudantes explorarem as origens dos problemas, os pressupostos que nos levam a definir algumas situações como problemas e outras como não-problemas ou a fonte de autoridade que nos guia na formulação



de critérios para julgar quais os problemas que merecem nosso pensar e tempo de ensino.”

Como é possível perceber, é preciso descobrir e denunciar os caminhos ocultos da ideologia que justificam as questões que subjazem em nossas salas de aula. Dessa forma, impõe-se uma mudança na realidade de ensino da universidade. Uma transformação na lógica que aprisiona alunos e professores em um determinado jeito de se aproximarem do conhecimento. E os faz infelizes à medida em que os impede de cruzar as fronteiras que os separam do conhecimento significativo, vivo, concreto. Cremos que somente este ato de audácia pedagógica devolverá algum prazer ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse novo espaço a ser pensado, onde se possam reinterpretar as regras que definem o uso dos tempos de ensino, pode ocorrer a descoberta e valorização de novos saberes, construindo-se condições para se desfrutar de conhecimentos significativos e, em princípio, não considerados relevantes para serem ensinados. A gestão do tempo passa a ser determinada pela utilidade social daquilo que se discute e não se impõe. Ao adotarmos o princípio dialógico na condução de nosso trabalho docente, rompe-se com a unidimensionalidade das relações tradicionais da sala de aula, e inaugura-se a possibilidade de se aprender com a alteridade, diferenças. Busca-se uma epistemologia que favoreça a multiplicidade de visões, a polissemia. Uma nova forma de conhecer que não se assente na cultura do silêncio e comprometa-se com encontros sociais infinitamente mais ricos, porque plurais, mediados por uma idéia de democracia cognitiva. (Morin & Kern, 1995).

Mas, como viabilizar essa democracia cognitiva com os cidadãos em geral, se mesmo com os estudantes (cidadãos na universidade), encontramos dificuldades para reconhecer suas vozes como produtoras de conhecimentos e merecedoras de atenção? Apoiados em dogmas que insinuam ser os professores únicos detentores do poder de definir os rumos do processo de ensino, conhecedores plenos das necessidades da comunidade acadêmica, como aspirar a encontros pedagógicos regidos pelo desejo mútuo de participar da aventura intelec-

tual, cientes da simultaneidade dos riscos e oportunidades?

Ao aceitarmos esse encontro com nossa verdade interior, com toda sua riqueza e pequenez, poderemos enfrentar a árdua tarefa e opção de formar para a transformação ou conformação. Isso talvez nos conduza à coerência entre o discurso e a práxis e preencha nossos silêncios de significados eloqüentes e denunciadores de nosso projeto histórico. Qualquer opção será enriquecida se for iluminada pela reflexão na ação ou sobre a ação, única forma capaz de nos fazer compreender criticamente nossas decisões e omissões pedagógicas. (Schon, 1983). Se a base reflexiva empresta nova qualidade aos egressos da escola, urge possa ser incorporada e exercitada nos vários espaços de aprendizagem, por meio da mediação do professor ao planejar sua ação de arquiteto do conhecimento, assumindo sua titularidade na iniciação do estudante em uma outra base epistemológica, em um outro saber-fazer. Mas o novo não se instala de repente. A categoria tempo, persistência, será decisiva para fazer acontecer e durar a mudança evitando que o novo se torne meramente novidade (Rios, 1995).

Percebe-se, nos meios universitários, um esforço dos estudantes para resgatarem sua dignidade de seres pensantes, interpeladores da ordem, comprometidos com uma nova ordem não decodificada pelos educadores como desordem. Será incorreto desejar ajudar a reconstruir uma escola onde se planejem tempos pedagógicos mais condizentes com a pós-modernidade? Onde se ensaiem experiências de ensino mais instigantes e lide-se sem aflição com a idéia de não-finitude dos saberes e de impotência para enfrentar um mundo submetido a processo acelerado de mudanças no qual os problemas se metamorfoseiem de modo dinâmico e incontrolável, desaconselhando respostas definitivas e dogmáticas, próprias de quem pensa de modo estático, anacrônico? Como se vê, por razões distintas, é importante desconstruirmos a pedagogia do silêncio que por tanto tempo imperou respondendo aos interesses do mercado. Na sociedade globalizada, sociedade da informação que transita e é recriada velozmente, não há espaço para o ensino reprodutivo de verdades absolutas, repetidas por

alunos acrílicos e sem voz própria. Nossa sociedade pós-moderna pode e deve ser entendida como uma sociedade de constante e perene aprender, porém aprender numa dimensão reflexiva, criativa, resolutiva frente aos desafios do cotidiano. Assim, voltamos a defender a atitude de investigação que precisa ser ensinada aos futuros egressos das escolas em todos os graus e, em especial, nas de nível superior.

Como se percebe o repensar sobre a organização do trabalho docente implica horizontalizar as relações entre alunos — docentes, reposicionando-os na relação com o conhecimento. Em um tempo onde a informação viaja, onde as pessoas navegam, a sala de aula precisa rejuvenescer-se. A incorporação da tecnologia é bem-vinda e deve ser analisada em sua simultânea positividade e negatividade. Porém, não cremos em salas de aula em que se mude a aparência, a casca, a superfície. Mas cremos na possibilidade histórica de ocuparmos-nos das contradições dessas mudanças estruturais e conjunturais para formar profissionais comprometidos com a cidadania coletiva, profissionais capazes de formular perguntas (ainda que desagradando e abalando o instituído). Cremos em um conceito de ordem diferente onde a forma e o tempo de mediação do educador sejam despendidos para formar alunos capazes de perguntar e não apenas responder, especialmente se só houver possibilidades de uma única resposta definida unilateralmente por aqueles que representam o sistema. Assim, uma formação de qualidade condizente com o novo milênio exige dos professores coragem e ética para formar novas identidades e subjetividades culturais. Exige do docente esforço lúcido para se manter reflexivo em todas suas ações e principalmente atento aos desdobramentos de suas opções. Implica assumir o risco de buscar novos prazeres em seu trabalho docente, não condicionados nem de longe ao exercício de poder sobre os alunos, praticado de forma dissimulada ou não. Convém, como nos avisa Perrenoud (1993), assumir o luto de não mais definir e controlar o contrato pedagógico isoladamente. Os estudantes parecem estar despertando desse estado letárgico que os emudeceu, anestesiando seus afetos e sensibilidades. Posamos oferecer-lhes acolhimento nessa hora de

transição onde ainda não sabem bem, nem como, nem por quê, mas sabem que é preciso mudar a escola para que ela possa servir à sociedade como espaço de contestação e criação de novas possibilidades de vida, para que ela possa ser palco de consolidação de projetos pedagógicos assumidamente emancipatórios que nos libertem das amarras da alienação que secularmente têm-nos vitimado. Como se vê, vivemos uma crise ética. Definamos até onde permitiremos o desabrochar das potencialidades reflexivas dos alunos. Até o limite de nosso comodismo e segurança? Ou até onde seja necessário para refazer uma sociedade onde se instalou o caos e a fraternidade, a solidariedade deixaram de ser prioridade? Morin e Kern (1995) nos alertam de que não podemos sonhar com o melhor dos mundos, mas isso não nos impede de sonhar e construir um mundo melhor. Talvez possa ser um bom começo.

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed, 1996
- \_\_\_\_\_(org). *Supervisão de professores e inovação curricular*. Aveiro: CIDINE, 1995.
- ALFARO, L. *Pensamento crítico em enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ALVES, R. *Estórias de que gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1985
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- CORREA, E *Inovação educacional, reforma curricular e supervisão*. In: Alarcão, I. (org.) *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE, 1995
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cad. Pesq.*, n° 97, p. 31-46, maio 1996.



- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FIGARI, G. *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Ed., 1996.
- FURTER, P. *Educação e reflexão*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. in: ALVES, M. L. et al (org). *Avaliação do rendimento escolar*. SP.FDE, 1994, série Idéias 22.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. in: CONHOLATO, M. C. et al (org). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. SP FDE, 1990, Série Idéias 8.
- MARQUES, E. A. et al Ensino e pesquisa na universidade: Questão de lei ou de visão de mundo? *Cad. Pesq.* São Paulo (69): 5-16, maio 1989.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Edit. Associada, 1992.
- McLAREN, P. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MOESCH, M. M. Política de integração curricular e gestão democrática, in: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MORAIS, R. (org.) *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986.
- MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997
- MORIN, E. & KERN, A. B. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995
- NÓVOA, A. et al (org.) *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAOLI, N. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. *Caderno CEDES*, nº22, 1988.
- PEIXOTO, M. C. L. Associação ensino- pesquisa na universidade: caminhos de um discurso. *Educação & Sociedade*, nº 41, abril 1992
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Ed., 1995.
- \_\_\_\_\_. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A & NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Porto ed. 1993 .
- PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 4. ed. 1995.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito in: SILVA, L. H. et al (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15,33.
- SANTOS, J. P. *O que é pós moderno*. 14. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*, USA, Basic-Books, 1983
- SILVA, T. T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996
- SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SNYDERS, G. *Feliz na universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SORDI, M. R. L. *A prática da avaliação no ensino superior: uma experiência na enfermagem*. SP, Cortez/PUCCAMP, 1995.
- VON ZUBEN, N. A. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. *Proposições*. Vol. 6 nº 2(17), 5-18 Jun 1995

## O brincar de pensar dentro da sala de aula

Mara Salvucci<sup>1</sup>

É notório perceber como a construção do pensamento permeia o cotidiano do professor em sala de aula e como o brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança.

Na sala de aula, os professores desenvolvem atividades e adquirem novos conhecimentos em relação à importância do brincar. Na própria elaboração de regras, normas, atividades que exigem concentração e observação, os professores levam os alunos a trabalharem de forma prazerosa conteúdos na instituição escolar, uma vez que, brincando a criança articula o mundo imaginário (campo do significado) e o mundo real ( percepção visual ).

Segundo Vygotsky, no desenvolvimento da criança, uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. *“O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão encontrada na idade escolar como um fato fundamental”* (Vygotsky, 1991:118).

Sendo assim, podemos retratar que é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera visual externa e amplia seu desenvolvimento no campo cognitivo, perceptivo e emocional.

*“...o brinquedo cria na criança uma forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, a seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”* (Vygotsky, 1991:114).

Visando levar os pressupostos da importância do brincar no desenvolvimento da criança, os professores devem fazer uso de dinâmicas apropriadas visto que, a partir da descrição de objetos ( som, imagem, olfato, tato), despertam, nos alunos, o interesse de se trabalhar, na sala de aula, habilidades necessárias ao de-

envolvimento do raciocínio, aprimora o desenvolvimento da capacidade crítica, a formação intelectual da criança e, acima de tudo, vislumbra o caminho para a visão de totalidade e interdisciplinaridade.

Segundo Freitas, somente da sólida *formação teórica* e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais dar-se-á a “apropriação do processo de trabalho”, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e 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 neotécnicas que pretendem transformá-lo em um “prático” formado em apenas 3 anos (proposta de Institutos Superiores de Educação).

Nas novas formas de *relação teoria/prática* implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos e não se reduz à “mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular”, teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

A formação do professor, por muitas vezes, deixa de ser significativa quando se trata da produção do conhecimento contribuindo para uma intervenção que possa transformar uma determinada realidade, estes buscam novas formas de resolver esta questão, porém, sentem se incapacitados diante do sistema vigente,

1. Professora da Faculdade de Educação - PUC-Campinas.



no qual há uma tendência em se desvalorizar a carreira do magistério.

Sendo assim, é de extrema importância rever a organização do trabalho na escola e sociedade, para podermos pensar em inter-disciplinaridade, visto que, com a tendência tecnicista, as disciplinas assumiram um caráter estanque, dificultando o desenvolvimento mais integral e harmonioso do aluno. Todavia a Filosofia vem contribuir para resgatar seu clássico papel, fazendo com que os alunos reflitam, superem as concepções ingênuas e superficiais e atentem para a transformação de sua realidade, compreendendo e analisando suas necessidades e de seu mundo.

A Filosofia contribuí na Educação para o pensar, uma vez que aprimora as condições ou instrumentos do pensamento que são as habilidades cognitivas. Propicia a compreensão do desenvolvimento das habilidades cognitivas, as quais se dividem em quatro grupos: *Habilidades de Raciocínio* (amplia nossos conhecimentos pelas conclusões ou inferências corretas que fazemos a partir de conhecimentos anteriores, que conduzem à coerência interna de nossos discursos. São habilidades que possibilitam o raciocínio competente: formular questões, exemplificar, comparar, inferir ...), *Habilidades de Investigação* (A idéia de investigação sugere a idéia de busca do processo de construção das respostas que implica: medir, observar, verificar, descrever...), *Habilidades de Formação de Conceitos* (Identificar os seus componentes, perceber suas relações, aproximar conceitos semelhantes, distanciar os diferentes, fazendo com que os conceitos adquiram sentido e tornem-se instrumentos de compreensão pois, com eles, poderemos identificar coisas, fatos, situações. Faz-se necessário ter algumas habilidades desenvolvidas: fazer distinções, conexões, agrupar, classificar, definir, explicar...), *Habilidades de Tradução* (São habilidades necessárias à compreensão dos discursos falados ou escritos as quais permitem aos leitores a possibilidade de dizer, com as próprias palavras, o que ouviram ou leram, preservando o significado, deve-se dominar tais habilidades: prestar atenção, interpretar criticamente, parafrasear, inferir...).

Preocupar-se com essas habilidades no processo educacional é enfatizar o desenvolvimento da capacidade de pensar e inter-relacionar-se. Uma vez essas habilidades desenvolvidas atenderão as expectativas e possibilidades de mudanças na prática pedagógica. Faz-se presente lembrar o quanto o desenvolvimento das habilidades é a base fundamental para todo

o processo de aprendizagem, principalmente na língua materna, pois prepara bons leitores, interpretadores e “expressadores” de idéias, visto que, para Lorieri, o diálogo é de fundamental importância em quaisquer circunstâncias, principalmente em situações problemáticas, visto que leva a uma postura investigativa e a Filosofia oferece a familiarização com o processo de raciocínio.

Finalizando, através de “Brincar de Pensar”, os professores de 1º e 2º séries compreenderão a importância da interdisciplinaridade e conseqüentemente virão a refletir sobre a própria prática objetivando motivar seus alunos para um melhor aproveitamento dos conteúdos propostos em sala de aula.

Através da Filosofia, a criança aprende a observar, raciocinar, fazer distinções, comparar, classificar e seriar, esta adquire novos conhecimentos e experiências, interagindo com outras matérias e fatos.

Alguns professores ainda não conseguiram perceber como o Brincar, dependendo de como é direcionado, contribui para um estudo epistemológico, subsidiando a construção do conhecimento no campo das ciências físicas, humanas e exatas, uma vez que as atividades desenvolvidas nessa ação são a base do pensamento operatório-concreto e formal.

Talvez esse fato se dê pela própria formação do professor que, na maioria das vezes, prepondera a tendência tradicional de ensino, na qual valoriza-se o conhecimento pronto (o produto da ciência), menosprezando-se, assim, as habilidades cognitivas do educando.

## Referências Bibliográficas

- Educação para o pensar: Associação para o Desenvolvimento do Ensino de Filosofia. (A.D.E.F.) Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Campinas. S.P.
- FREITAS, Helena C.L. Papel das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas in: *Boletim da Anfope*, ano 2 (3), abril 1996: preparando o 8º encontro da questão Nacional.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## **Formação continuada de educadores em serviço: paixão e razão<sup>1</sup>**

**Álvaro J. P. Braga<sup>2</sup>**

*A concepção que defendemos aqui insere a educação continuada dentro do movimento de direitos humanos, buscando educar o povo, como sempre afirmou Paulo Freire (1983),<sup>3</sup> a "ultrapassar a visão fragmentada da realidade", levando as pessoas a superar o individualismo através da cooperação, soluções coletivas, liberdade de pensamento, ação e aquisição da cidadania. (DESTRO, Martha R. P. IN CEDES, 1995:26)*

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo relatar a dinâmica e concepção de formação continuada em serviço construídas, histórica e coletivamente, pelos educadores municipais de Campinas (SP), nos últimos quinze anos.

A experiência vivida, até agora, por nós, educadores brasileiros, mostra que a questão da escola pública hoje, mais que nunca, apresenta-se como um desafio a ser superado.

Tendo isto como meta, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), nos últimos quinze anos, começou a desenvolver ações que visavam à gestão democrática da escola, acesso e permanência do aluno e um ensino de qualidade.

1. Texto originalmente publicado na *Revista da Educação*. Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas. Campinas/SP. Ano 3. Nº 03. Nov/97.

2. Este texto tem a colaboração e participação dos seguintes educadores: Adivalde de Oliveira Coelho; Angela Ferraz; Carmem S. J. Pereira; Cleide Regina C. Barão; Érica H. L. Diniz; Etelvina Ap. M. de C. Rogge; Fernanda M. Gasmenga; Hitomi Yamamoto; José A. da Silva; José Antonio de Oliveira; Marcos D. F. Leme; Marcus V. de Brito Coelho; Maria Candida Muller; Maria Geralda Bernadis; Maria Ivone P. A. Roque; Maria Lúcia Bachiega; Maria Terezinha Pereira Amaro; Marlene R. Gomes; Maura R. Ascenço; Mônica Cristina M. de Moraes; Sevane M. C. Costa Pinheiro; Sheyla P. da Silva; Shirley Silva; Telma R. Torres; Valmir A. Contiero; Vânia Lúcia de Oliveira Carvalho; Vera Lúcia B. Moraes; Yone de Lourdes Freitas Machado.

3. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

# **Relato de Experiências**



Qualidade aqui entendida como adjetivo de uma *escola* voltada para os reais interesses de uma escola efetivamente pública, onde o direito da igualdade do cidadão seja assegurado na diversidade dos interesses e oportunidades e não na falsa igualdade da sociedade burguesa, onde o poder econômico rege a “seleção natural” das ditas oportunidades do indivíduo. Uma escola onde o saber comum e o erudito se articulem na construção do “novo saber”, da “nova ciência”; o “saber” e a “ciência” comprometidos com o desenvolvimento integral do ser humano, garantindo-se a ética e democracia dos atos e opções coletivas. Um novo saber e uma nova ciência para uma nova sociedade, sem injustiças e desigualdades sociais. Uma escola onde o saber, historicamente construído e sistematizado pela humanidade, seja apropriado, reconstruído e transformado pela população que a esta escola se volta; uma escola voltada para o sucesso e não ao fracasso das camadas populares.

*“Recuperar a escola como instituição, composta por diferentes elementos, todos integrados entre si e não estanques, enfim, instituição una e inteiramente responsável por seus resultados, constitui o passo inicial para transformá-la. Uma transformação que significa abandonar a cultura do fracasso existente atualmente e procurar construir a cultura do sucesso”.*  
(COLLARES & MOYSÉS, IN CEDES, 1995:99)

Essa busca da qualidade do ensino, em época de mudanças aceleradas, tem uma íntima relação com os investimentos voltados à atualização dos educadores, razão pela qual a SME de Campinas começou a investir na edificação de uma rede de formação continuada e, num tempo relativamente curto, criar um campo institucional da formação de professores que, apesar das diversas variáveis, pode favorecer uma ação adequada visando ao aprimoramento de uma prática pedagógica que propicie melhores condições para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

O programa de capacitação inclui um amplo e variado repertório de estratégias de

formação em serviço dos educadores<sup>4</sup> da SME: cursos, seminários, grupos de formação, projetos e programas, etc. Este processo de capacitação é intenso, crescente e diversificado, resultando, inclusive, na constituição do Centro de Formação Continuada da Educação Municipal de Campinas/ SP (CEFORMA), como núcleo aglutinador das ações nessa área. Inserida na proposta do CEFORMA, a ação da COPE<sup>5</sup> visa à implementação de experiências que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, integrando as inovações pedagógicas contemporâneas ao cotidiano curricular de nossas escolas.

Busca-se, dessa forma, dar vida nova à escola, através de metodologias de ensino que tenham como ponto de partida e chegada a realidade dos professores e alunos, relacionando o cotidiano educativo escolarizado dos mesmos a contextos mais amplos, articulando o senso comum ao saber sistematizado e socialmente construído, integrando e contextualizando os diversos componentes curriculares do ensino.

Assim, educadores e educandos deixam de ser agentes passivos da educação, objetos ou números estatísticos do processo educacional para assumirem o papel de seres expressivos, ativos deste processo. A liberdade torna-se uma conquista e a educação assume um caráter humanizante, não um simples transmitir de conhecimentos, mas um lugar/tempo de vivências onde todos crescem e descobrem as relações de homem-mundo tornando a aprendizagem e o ensino significativos.

Promovendo a discussão de propostas inovadoras com os profissionais de todos os níveis, incentivando-os a assumirem uma postura de educador-pesquisador frente à realidade em que se encontram, através da elaboração de hipóteses e alternativas de trabalho que reflitam a necessidade real, procurando enriquecer o currículo básico da escola de forma a ampliar a compreensão dos alunos sobre sua realidade cultural, econômica e política, possibilitando, assim, a aquisição de conhecimentos e habilidades que lhes garantam uma participação efetiva na construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática e o pleno exercício de sua cidadania.

4. Educadores, aqui, referindo-se aos professores e especialistas da SME/FUMEC.

5. Coordenadoria de Projetos Especiais da SME/Campinas.

## Histórico & Concepções

Oficialmente, a COPE data de 1995. Entretanto, devido a sua própria natureza histórica, poderíamos dizer que a gênese deu-se em 1984. Por quê?

Essa é a data em que começou a desenvolver-se o primeiro Projeto na Rede Municipal de Ensino de Campinas, o Programa de Orientação Sexual.<sup>6</sup> Em 1985, houve a criação do Projeto de Arte Educação<sup>7</sup> e, em 1989, o Projeto Cidadania Estudantil.<sup>8</sup> Em 1990, temos o Eureka<sup>9</sup> e Meio Ambiente (este último, em 1995, muda de nome - e concepção: Projeto de Educa-

ção Ambiental<sup>10</sup>). Em 1991, foi a vez da Educação Especial;<sup>11</sup> 1993, Bibliotecas Escolares,<sup>12</sup> Saúde do Escolar,<sup>13</sup> Olimpíada de Matemática,<sup>14</sup> Ensino de Trânsito nas Escolas (PETE),<sup>15</sup> Correio Escola<sup>16</sup> e Francês.<sup>17</sup> Em 1993, houve também a primeira ação efetiva de institucionalização de uma coordenação integrada dos Projetos da SME/FUMEC, ou seja, o Núcleo de Projetos. Em 1995, outros Projetos foram criados: Leia Brasil,<sup>18</sup> Ballet Popular,<sup>19</sup> Dança na Escola<sup>20</sup> e Educação Tecnológica.<sup>21</sup> Em 1996, a COPE passou a ter como sede o CEFORMA.<sup>22</sup>

Como vimos, a história da COPE é a história dos Projetos que foram sendo criados,

6. Tem, como objetivo, implementar o trabalho de Orientação Sexual nas escolas, oferecendo informação e formação na área da sexualidade humana para toda comunidade escolar.

7. Projeto que tem, como principal objetivo, assegurar uma melhoria do trabalho docente, no tocante às Artes em geral.

8. Projeto que visa levar o educando a respeitar os valores culturais, históricos, técnicos, artísticos e pedagógicos, com liberdade para criar e desenvolver o senso crítico, conscientizando-o de suas responsabilidades para saber exigir seus direitos e cumprir seus deveres como estudante.

9. Projeto de Informática Educativa da SME/FUMEC, em convênio com o Laboratório de Educação e Informática Aplicada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

10. Um dos principais objetivos deste projeto é contribuir para o processo de capacitação do professor na realização de um trabalho pedagógico que incorpore as preocupações com as questões ambientais.

11. O Programa coordena e formula ações que possam garantir a oferta de orientações especializadas ao escolar com deficiência, que se encontra matriculado nas escolas municipais de Campinas (SP).

12. Tem, como objetivo, implantar bibliotecas em toda as escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP, ampliando o conceito de biblioteca escolar, tornando-a o centro de cultura e referência da escola, promovendo a leitura de estudo, informação e prazer a toda comunidade escolar.

13. O objetivo geral deste Projeto é garantir aos alunos das escolas municipais de Campinas (SP), atenção à saúde através do Professor Agende de Saúde.

14. Em convênio com o Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (IMECC), da UNICAMP, tem, como principal objetivo, incentivar os alunos das escolas municipais de Campinas (SP) a estudar Matemática, possibilitando aprimorar seus conhecimentos.

15. Em convênio com a Secretaria Municipal de Transportes, tem, como objetivo principal, desenvolver na criança e adolescente uma percepção da realidade e torná-los pessoas capazes de tomar conta de si dentro do trânsito, na condição atual, como pedestre ou futura, como motorista.

16. Projeto em parceria com o jornal "Correio Popular" (Campinas/SP), que tem, como objetivo, desenvolver o hábito da leitura crítica do aluno na sala de aula, biblioteca e família, via jornal.

17. O principal objetivo é a formação e conhecimento da língua e cultura francesas, visando à inclusão do Francês no currículo escolar. Este Projeto tem convênio com a "Aliança Francesa" de Campinas/SP.

18. Convênio com a Petrobrás, Casa da Leitura do Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional do Rio e da Argus Promoções e tem, como objetivo, formar professores-leitores para que possam ser divulgadores da leitura entre professores e alunos.

19. Tem, como objetivo principal, a desmitificação da dança na escola, vivenciando a cultura corporal e popular através do folclore e outras práticas.

20. O objetivo geral deste Projeto é possibilitar aos alunos um conhecimento geral de dança, no sentido de capacitá-los a entender as características básicas dessa forma de representar, facilitando-os a se posicionarem artisticamente caso percebam sua vocação para essa forma de arte.

21. O principal objetivo deste Projeto é a execução de um trabalho criativo a partir das relações advindas do cotidiano do aluno, através da vivência de uma metodologia de projetos via "oficinas tecnológicas", integrando Ciência, Tecnologia e Sociedade.

22. Sobre a origem de projetos alternativos para a educação municipal de Campinas, consultar também: VANZELLA, Lila C. G. *Projeto de Incentivo à leitura - uma experiência de formação do professor alfabetizador*. Campinas, FE/UNICAMP. 1996. (Dissertação de Mestrado)



incorporados, desenvolvidos pela SME/ FUMEC.<sup>23</sup> Cada Projeto, por sua vez, tem uma história específica: uns foram criados por professores da própria SME/FUMEC, desenvolvidos em sua U.E. e, depois, expandidos para outras escolas. Outros vieram como idéia de outras instituições e, em parceria com a SME/FUMEC, foram-se desenvolvendo e incorporando-se à realidade de nossas escolas. Se a gênese de cada projeto é diferente, original, por que e como puderam aglomerar-se numa única Coordenadoria?

Apesar das diferenças históricas e organizacionais de cada Projeto, todos eles têm um ponto em comum: *a formação continuada em serviço através da busca de uma intervenção pedagógica inovadora e contemporânea*. E, justamente por termos vários Projetos sendo desenvolvidos numa mesma realidade, a Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC - mas, desarticulados em nível organizacional e pedagógico - constituiu-se a Coordenadoria de Projetos Especiais, hoje chamada de Coordenadoria Setorial de Projetos Especiais.

Então, dentro da proposta de articular a formação continuada em serviço, através das inovações pedagógicas contemporâneas, a COPE aglutinou os profissionais que estavam diretamente envolvidos com a coordenação de cada Projeto existente na SME/FUMEC. Estes profissionais, pela própria natureza de cada Projeto, são professores ou especialistas com experiência (teórica e prática) no tema de cada Projeto que coordenam. Muitos destes profissionais, inclusive, desenvolveram ou desenvolvem pesquisa em temas referentes ao Projeto que coordenam, visto que, também, estão em formação continuada em serviço.

Atualmente, a COPE é constituída por: Coordenadora da Coordenadoria de Projetos Especiais; Núcleo de Projetos e 17 projetos.<sup>24</sup> A COPE também é responsável pela coordenação de Projetos elaborados no interior da U.E., que, muitas vezes, são germes de novos Projetos incorporados por várias escolas ou toda a SME/FUMEC.

A ação/ estratégia de formação continuada em serviço em comum, dentro dos Projetos, é o *GRUPO DE TRABALHO* (GT): um espaço/ tempo viabilizado por todos os Projetos, com diferenças de enfoque ou atividades. O *Grupo de Trabalho* é a denominação dada às reuniões

periódicas (semanais, quinzenais, mensais) fora da jornada docente, realizadas entre professores-coordenadores, monitores e professores (e especialistas) integrantes dos Projetos. O GT é o âmago do Projeto, pois é o espaço de reflexão num processo interativo e dinâmico, sendo a participação no GT que caracteriza o engajamento do educador no mesmo. O GT também é responsável pela organização dos aspectos administrativos e pedagógicos na viabilização do desenvolvimento dos Programas/Projetos no cotidiano da U. E.

A característica básica da maioria dos GTs é a INTERDISCIPLINARIDADE, pois é neste espaço/ tempo que os educadores de diferentes séries e disciplinas se integram, discutem, trocam experiências, estudam; enfim, produzem conhecimento através da reflexão de sua prática, tendo, como objetivo, a transformação desta mesma prática.

*O preparo dos trabalhadores, em muitas áreas, supõe capacidade de aprender, continuar aprendendo.*

*Por outro lado, há crescente exigência de interdisciplinaridade e interprofissionalização levando à mudança de referencial na produção do saber e, conseqüentemente, sua "transmissão".*

*Esta afirmativa é tanto mais verdadeira quando o trabalhador é um professor que, hoje, dado o avanço da ciência e tecnologia, não pode sobreviver como trabalhador isolado e enclausurado na ilusão de um conhecimento acabado. Quando organizados em grupos, trabalhando as questões temáticas — exigência atual — percebem o processo educacional de produção do conhecimento. (BARBIERI, CARVALHO & UHLE IN CEDES, 1995:35).*

Os Grupos de Trabalho tendem a superar a divisão social do trabalho, colocando em "pé de igualdade" professores de diferentes classes/séries e conteúdos curriculares, assim como os especialistas. Os GTs são os germes geradores de uma nova cultura de formação: cultura esta que, inevitavelmente, precisa refletir-se na estrutura organizacional da instituição

23. FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária.

24. Conforme *Caderno da COPE* - Coordenadoria de Projetos Especiais (1996/1997). SME/Campinas. Mimeo.

escolar, para garantir sua sobrevivência e expansão:

*A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (...) A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e contextos que dá um sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992:24,28)*

Esta nova cultura ou profissionalização docente está diretamente articulada às propostas de autonomia, ainda que relativa, pedagógico-administrativas das escolas. Uma ação concreta desta articulação é a construção do Projeto Pedagógico (ou Projeto de Escola) das Unidades Educacionais, que, desde 1990<sup>25</sup>, vem sendo realizada na Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC.

*O projeto de escola é a articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar sua função social. (...) ao definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que se vão apresentando, os educadores estabelecem relações, apontam metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria atuação. Desta forma, estarão tecendo, no coletivo, o projeto que será o fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende. (CENPEC - Nº 4/Projeto de Escola, 1996: 2-3)*

Ao elaborar seu Projeto Pedagógico, projeto coletivo, respeitando a proposta político-pedagógica da SME/FUMEC, a comunidade escolar define suas metas e incorpora, em suas práticas, o processo de gestão no âmbito administrativo, ético e pedagógico.

Neste momento, a unidade escolar pode optar por desenvolver atividades não formais que venham ao encontro de suas especificida-

des e, para tanto, faz uso dos Projetos, Programas e subprojetos que atenderão suas expectativas, fortalecendo o currículo básico, suplementando-o nas áreas de informação, lazer, arte, ciência e tecnologia.

Num processo de aperfeiçoamento contínuo em busca de efetividade e satisfação, o trabalho deve assegurar as necessidades internas da Unidade Escolar e sua comunidade externa. A não compreensão deste processo ou a não compactuação com ele faz com que o profissional da educação, que é o sujeito/ agente do nosso trabalho, não consiga promover mudanças significativas em sua prática e, conseqüentemente, no seu coletivo. Sendo assim, temos uma articulação direta entre inovação pedagógica, escola e sociedade. A mudança cultural na profissionalização docente, pretendida e realizada através da Formação Continuada em Serviço dos Projetos Especiais da COPE, reflete-se e é influenciada pela construção coletiva dos educadores no Projeto Pedagógico de cada escola.

*Assim, a educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo em que formação “é idealmente participar do futuro” (Goguelin 1970)<sup>26</sup> a partir do presente e assumir o risco, porque formar é mudar de forma que pode implicar um deformar! Mas, que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, atitudes em relação à utilização desses conhecimentos. Com isso, afrontamos a ideologia vigente e a propaganda veiculada por ela. Não se pode ignorar, entretanto, que essa visão - formar é mudar de forma que pode implicar um deformar - não marca apenas a educação continuada, mas todo processo pedagógico que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência de crianças, adolescentes ou adultos, dentro ou fora do sistema escolar institucionalizado. (DESTRO, Martha R. P. IN CEDES, 1995:27).*

Integrada aos GTs, outras diversas ações são desenvolvidas pelos Projetos:

25. Conforme *Portaria Nº 1163/90*, da SME, publicada no DOM/Campinas-14/11/90. Tal Portaria foi elaborada no I Congresso Municipal de Educação, ocorrido em fevereiro de 1990, quando cerca de 1500 professores e funcionários deliberaram sobre seu conteúdo.

26. GOGUELIN, P. *La formation continue des adultes*. Paris, PUF, 1983.



a) Trabalho em Campo (assessoramento e reuniões dos Professores-Coordenadores ou Monitores às U.Es.);

b) Promoção e participação (apresentação dos trabalhos desenvolvidos pela COPE) em eventos, como seminários, oficinas, palestras, encontros, em nível municipal, regional, nacional e internacional;

c) Convênios/parcerias. Exemplos: MEC, FNDE, FBN, FINEP, PETROBRÁS, Aliança Francesa, Instituto Cultural Itaú; UNICAMP; PUCAMP; U.F.Lavras; Prefeitura Municipal de Paulínia; Correio Popular; Rotary; Corpo de Bombeiros; Sociedade de Medicina, Wizard; Casa D'Itália; Secretarias Municipais de Campinas (Saúde, Esporte, Cultura, Transportes, Governo); Sedecon ...

Todas estas ações estão integradas estrategicamente para que a proposta e filosofia de formação continuada em serviço, defendida pela COPE, possa concretizar-se na dinâmica cotidiana dos profissionais da educação da SME/FUMEC.

Por último, mas sem finalizar, pois o processo de construção político-pedagógica da COPE ainda está constituindo-se, gostaríamos de salientar que as inovações pretendidas através de uma proposta de formação continuada em serviço, como da implementada pela COPE, demandam, acima de tudo, *TEMPO*; não o tempo histórico dos Projetos, mas e, principalmente, da constituição histórica e coletiva da integração destes Projetos/Programas num espaço que, nesta nossa realidade municipal, chamamos de COPE. Portanto os problemas e conflitos enfrentados na implantação de Projetos/ Programas, que existem e devem ser solucionados, coletiva e democraticamente, precisam ser analisados e debatidos à luz desta perspectiva integracional que os Projetos e Programas iniciaram a partir de 1995.

A interdisciplinaridade dos Projetos/ Programas é uma etapa sendo trabalhada pela COPE. Importante lembrar, porém, que esta etapa faz parte de um processo histórico, coletivo e democrático, iniciado há quinze anos e com características fundamentais para a continuidade e evolução desta caminhada; pois, Formação Continuada em Serviço, como já dizia Kramer (1989), não se faz por treinamentos, pacotes metodológicos ou encontros e vivências. Formação continuada em serviço se faz com/ pelo educador. Outras estratégias de formação

continuada em serviço devem estar voltadas para este foco e não o inverso.

Os objetivos das estratégias de Formação Continuada em Serviço, acima apresentados e constituídos pela COPE, através de seus Projetos e Programas, buscam justamente esta articulação entre professor/aluno/Projeto Pedagógico/ inovação/ cultura/sociedade. Uma articulação pretensiosa, mas não utópica, pois coerente está com a concepção que temos de Escola e Sociedade.

Encerrando este artigo, gostaríamos de lembrar que paixão e razão são elementos fundamentais deste processo. Não a paixão que cega e deturpa, nem a razão que se fecha e direciona, mas a paixão/razão do coletivo, histórico, opção consciente e conseqüente...

*Mas os dispositivos materiais em si, separados da reserva local de subjetividade que os secreta e reinterpreta- os permanentemente, não indicam absolutamente alguma direção para a aventura coletiva. Para isto, são necessários os grandes conflitos e projetos que os atores sociais animam. Nada de bom será feito sem o envolvimento apaixonado de indivíduos. (LÉVY, 1993:131).*

## Referências Bibliográficas

- CEDES. *Educação Continuada*. CEDES, nº 36. Campinas (SP), 1995.
- CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura). *Projeto Raízes e Asas*. - Caderno 4 (Projeto de Escola). São Paulo, 1996.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. (trad.) Carlos Irineu da Costa. - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70(165):189-207, maio/ago. 1989.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Editora D. Quixote, 1992.

## O ambiente da sala de aula e o trabalho diversificado

Maria Regina Peres<sup>1</sup> et al.

Nos últimos anos, tem-se observado um interesse crescente pela busca de propostas alternativas para o cotidiano do processo educativo. As propostas desenvolvidas em sala de aula, geralmente, apresentam-se embasadas em pressupostos teóricos que valorizam o conhecimento como algo pessoal, inacabado, possível de transformações, que pode ser construído especialmente através da interação do indivíduo com o meio físico e social.

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é considerado um ato intencional significativo, onde o indivíduo adquire informações através da problematização, levantamento de hipóteses, compreensão, contato com a realidade, meio ambiente, outras pessoas, enfim, com as interações que realiza.

Dentre os teóricos interacionistas que defendem essas idéias, destacamos L. S. Vygotsky por sua relevante contribuição sobre o desenvolvimento e aprendizagem. Segundo este autor, o nível de desenvolvimento real representa o estado alcançado pelo desenvolvimento das funções já amadurecidas pelo indivíduo, fruto do processo de desenvolvimento já alcançado. O grande desafio está no nível de desenvolvimento potencial que representa o que o indivíduo poderá alcançar em matéria de aprendizagem com o auxílio do professor, dos colegas de classe ou através de outras interações. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial é representada pela zona de desenvolvimento proximal que se constitui em um nível intermediário ideal para a atuação do professor.

Assim, o professor não poderá ter uma postura autoritária impondo, entre outras coisas, um conhecimento pronto, acabado, inquestionável, sem significado para o aluno e nem ser omissivo, caindo em um espontaneísmo pedagógico, onde tudo é permitido incontestavelmente. O professor assume a postura de mediador proporcionando diferentes alternativas para a construção do conhecimento, como, por exemplo, através de atividades diversificadas e contextualizadas, uma vez que nelas se consideram o desenvolvimento pessoal e a realidade do aluno, respeitando-se, assim, sua natureza, levando-o a refletir e problematizar sobre os temas de ensino.

O aluno é considerado um ser histórico e social que interage com o meio físico e o patrimônio sócio-histórico como a linguagem, valores, normas, dentre outros, através da convivência com diversas pessoas, num processo pessoal de experiência mental e reflexiva sobre esses mesmos patrimônios, revendo-os e reconstituindo-os, visando incorporá-los aos conhecimentos já adquiridos.

Dessa forma, a escola estará considerando a curiosidade e interesses dos alunos, respeitando seu conhecimento inicial, ao mesmo tempo em que proporcionará a ampliação desse conhecimento através da reflexão, problematização, confronto com o conhecimento científico. A aquisição desses conhecimentos pode, portanto, ocorrer através da mediação com o próprio objeto do saber como: livros, revistas, meios de comunicação de massa, jogos, colegas de classe, professores...

---

1. Licenciada em Pedagogia e Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-graduada em Educação - Metodologia do Ensino pela UNICAMP (Mestrado). Professora da rede estadual de Ensino de São Paulo e da Faculdade de Educação da PUCAMP.



Assim, a sala de aula constitui-se em espaço privilegiado de interações onde se reproduzem as relações sociais, onde o aluno essencialmente interage com o objeto de conhecimento juntamente com o professor e colegas de classe. Por tudo isso, torna-se fundamental refletirmos sobre como temos utilizado o ambiente escolar, incluindo a sala de aula em seu contexto físico e social.

### **Por que trabalho diversificado?**

Primeiro, porque os alunos apresentam interesses e motivações variadas e, depois, porque cada um tem um ritmo próprio de desenvolvimento a ser considerado e respeitado.

Trabalho diversificado é aquele em que o professor subdivide a turma em grupos que desenvolverão, ao mesmo tempo, atividades diferentes, dirigidas ou não pelo professor. Por exemplo, enquanto um grupo recebe orientação direta do professor, os outros trabalharão independentemente, em atividades como leitura silenciosa, redação, exercícios escritos, atividades artísticas, jogos didáticos, etc.

O trabalho diversificado em sala de aula apresenta-se em nossas escolas como um procedimento capaz de atender as diferenças individuais dos alunos em seus vários aspectos. Justifica-se, principalmente, pelo fato dos alunos encontrarem-se em pontos diferentes quanto ao nível de desenvolvimento físico e mental, ao ritmo de aprendizagem, aos interesses, aptidões e experiências vividas.

Os objetivos do trabalho diversificado são:

a) Propiciar a cada aluno orientação para evitar ou corrigir falhas, superar deficiências e atender o ritmo individual de aprendizagem. É muito difícil, em classes numerosas, o professor atender a todos os seus alunos; portanto, se este trabalhar com pequenos grupos, poderá conhecer e atender melhor os indivíduos de acordo com as peculiaridades de cada um;

b) Oportunizar o maior número de participação direta de cada aluno nas atividades propostas. A participação do aluno nas atividades propostas é essencial para seu processo de aprendizagem. É importante que ele se perceba como integrante e interagindo em todas experiências de aprendizagem.

Ao se propor o trabalho diversificado, o professor deve considerar que sua turma é, antes de tudo, um grupo social e, como tal, deve realizar atividades coletivas.

Portanto, ao se propor um trabalho diversificado, deveremos ter em mente a organização de atividades em três níveis: coletivo, pequenos grupos e individualmente.

As atividades podem diversificar-se em diferentes situações educacionais, como exemplo, destacamos aquelas em que existam:

- diferenças acentuadas nos interesses dos alunos em certas atividades;
- alunos com deficiências determinantes;
- um número insuficiente de material didático;
- materiais com pouca visibilidade a distância;
- alunos com dificuldades de ajustamento.

Para se propor um trabalho diversificado em sala de aula, o professor deve ter claro que os alunos terão que ser preparados para trabalhar de forma independente.

Sugerimos, portanto, que, num trabalho independente, os alunos devam observar:

- os momentos de escutar o outro;
- o tom de voz para não atrapalhar os demais grupos;
- refletir e compreender as orientações orais e escritas;
- a realização da atividade proposta até o fim sem a interferência direta do professor;
- a avaliação da atividade realizada com a intervenção do professor e colegas;
- o cuidado na movimentação dentro da sala de aula;
- o trabalho sendo feito com independência, persistência, organização e responsabilidade;
- a busca constante da pesquisa.

Podemos desenvolver estas sugestões utilizando cartazes, fichas de leitura, fichas de avaliação, etc...

## Organizando a sala de aula para o Trabalho Diversificado

A organização da sala de aula não deve ser fixa e sim determinada pelos objetivos a serem trabalhados em cada atividade, pelas próprias condições físicas do prédio e número de alunos existentes em cada classe.

Marcozzi e outros (1976:23-25) sugerem formas de organização da sala de aula que, prioritariamente, devem atender objetivos do trabalho pedagógico, lembrando que sempre se parte de uma arrumação básica, pois permite uma movimentação rápida de alunos e mobiliário.

Na organização da sala de aula para o trabalho diversificado, devem ser consideradas as seguintes questões:

- como organizar a sala de aula de forma a permitir que o trabalho diversificado ocorra com maior facilidade, tornando-o parte do cotidiano da escola?
- como estão distribuídas as mesas visando atender melhor o trabalho diversificado dos grupos?
- os alunos têm acesso ao material de que necessitam?
- para agilizar parte do trabalho diversificado, a sala foi distribuída em cantinhos?
- Cantinho da leitura, do jogo, da matemática, das atividades manuais?

Os cantinhos devem ser construídos pouco a pouco atendendo as expectativas e necessidades dos indivíduos. Eles devem apresentar-se organizados previamente.

Nesses cantinhos, devem aparecer os seguintes materiais:

\* **cantinho de leitura:** livros atraentes com novidades constantes, jornais, revistas, livros criados pelos alunos.

\* **cantinho do jogo;** quebra-cabeça, jogos de encaixe ou construção, dominó dentre outros.

\* **cantinho da matemática:** blocos lógicos, sólidos geométricos, material dourado, ábaco.

\* **cantinho de atividades manuais:** papel jornal, lápis de cera, lápis de cor, massa de modela-

gem, argila, tesoura, papéis coloridos, pincéis, tintas, material para recorte e colagem, material de sucata.

Outros cantinhos poderão ser construídos de acordo com a realidade e necessidade dos indivíduos.

A organização dos grupos para o trabalho diversificado deve atender alguns critérios:

- \* o número de grupos e quantidade de elementos não são fixos e devem atender objetivos do trabalho.
- \* o número de grupos a serem formados dependerá da habilidade do professor em conduzi-los.

Sugerimos que:

- \* ao se iniciar o trabalho diversificado numa classe, que a mesma seja dividida em dois grupos: um dirigido pelo professor e outro que trabalhará independentemente. Isto facilitará, inicialmente, a movimentação da classe e dará maior segurança aos alunos e professor num trabalho novo.
- \* ao organizar os grupos, é importante que os alunos não apresentem grandes diferenças, quer para aprender um conteúdo novo ou corrigir e superar deficiências.
- \* a introdução do trabalho diversificado deve ser gradativa, pois, quando se diversificam muitas atividades no mesmo dia podem ocorrer dificuldades na movimentação dos alunos, na sala, gerando uma queda no rendimento do trabalho.

Para planejar um trabalho diversificado, requer-se:

- \* previsão do tempo que se gastará com o grupo dirigido para se organizar a atividade independente.
- \* organização da atividade independente de acordo com necessidades, possibilidades do grupo com orientações claras para que os alunos fiquem interessados e motivados e não precisem recorrer constantemente ao professor.
- \* arrumação da sala de aula com a previsão da disposição das carteiras, cantinhos, flanelógrafo, quadro de pregas, de modo a facilitar a mo-



vimentação dos alunos, evitando que um grupo perturbe o outro.

\* iniciação do trabalho fazendo uma “assembléia” que servirá para integrar os alunos e professor para que, juntos, tomem decisões sobre o encaminhamento das atividades a serem desenvolvidas.

\* preparação dos alunos para as modalidades de trabalho independente (orientação, hábitos de estudo e organização) e trabalho de grupo (indivíduos que trabalhem em conjunto para solução de problemas onde cada um seja responsável pelo trabalho de todos).

\* distribuição dos alunos pelos grupos definindo quem vai fazer trabalho dirigido e quem vai fazer trabalho independente.

\* correção dos trabalhos e avaliação dos resultados obtidos. Destacamos que o trabalho independente deve ser avaliado, para que os alunos não se desmotivem ao realizá-lo e possam superar suas possíveis falhas.

Finalizando, o trabalho diversificado em sala de aula constitui-se em uma alternativa capaz de atender às diferenças individuais, envolvendo os alunos em diversas atividades, criando um ambiente de trabalho amistoso e atraente, onde todos tenham a oportunidade de trabalhar cooperação, respeito e convivência em grupo, entendendo que, apesar das diferenças pessoais, existem interesses, objetivos maiores, comuns para serem conquistados.

## Referências Bibliográficas

FARIA, Yara Prado Maia de. *Por que trabalho diversificado?* In: Revista Criança. Coordenadoria de Apoio Pedagógico à Educação Pré escolar e Delegacias do Ministério da Educação dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, nº.20, Janeiro/1989.

MARCOZZI, Alayde Madeira, DORNELLES, Leny Werneck e RÊGO, Marion Villas Boas Sá. *Ensinando à criança: um guia para o professor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. 1976.

SMOLKA, A. L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Caderno CEDES* nº.24. São Paulo. Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

## Nas teias do planejamento na ação

---

FERREIRA, Francisco Withaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

---

Maria Rosa Cavalheiro Marafon<sup>1</sup>

É incontestável a atualidade das questões referentes ao planejamento e antiplanejamento tratadas no Livro de Withaker, editado inicialmente em 1978 e, hoje, com mais de dez edições.

O livro tem uma organização peculiar que foge ao modelo dos capítulos seqüenciais ou das partes contendo alguns temas. É apresentado sob a forma de diálogo registrado em datas nas quais os interlocutores se encontram. Suas falas, várias vezes, são esclarecidas ou questionadas pelo autor que se dirige ao leitor, procurando envolvê-lo no debate. O texto é enriquecido por curiosas e instigantes ilustrações e trechos à margem das páginas, que reforçam ou destacam idéias essenciais.

Concordo com as afirmações feitas por Paulo Freire no prefácio que escreveu em Genebra (1978), referindo-se ao fato de quanto o livro o desafiava: "o estilo simples e não simplista com o qual foi escrito" e mais, "escrito para ser estudado e não para ser mecanicamente lido". (p. 07)

A idéia central trabalhada insistentemente pelo autor é a do processo de planejamento e ação no processo de modificação da própria realidade. Por meio de constantes retomadas, que parecem ser intencionalmente repetitivas, vai articulando, numa complexidade crescente, os conceitos fundamentais para a explicitação da dialeticidade do ato de planejar. Ao comparar o processo de planejamento com o movimento da vespa que voa insistentemente em volta do doce, reforça a idéia de que o planejamento não se desgruda da ação. A ação é entendida como ato em que fazer e pensar se articulam continuamente.

No decorrer da obra, são explicadas as fases do planejamento como método propriamente dito, a saber: preparação do plano, acompanhamento da ação e revisão crítica dos resultados, identificando as nuances de cada uma das fases e sua interpenetração.

---

1. Professora Titular da Faculdade de Educação - PUC-Campinas. Doutoranda na Faculdade de Educação - UNICAMP



# Resenha



Assim se expressa o autor: “O método de planejamento é útil. Mas o mais importante é o maior ou menor conhecimento que se tenha do aspecto da realidade em que se está agindo e de sua inserção no conjunto”. (p.144) No mínimo, essa idéia implica não ter medo de serem questionadas as próprias posições, sempre tendo os objetivos como referência fundamental.

Destaco duas questões abordadas pelo autor que parecem instigantes. A primeira se refere ao antiplanejamento caracterizado por mistificações que se constituem no “uso malandro do planejamento” (p.50), de modo especial feito pelos tecnocratas. No enfoque do planejamento econômico, explicita os conceitos de planificação e planejamento, e no educacional, salienta a importância de se tomarem decisões a partir das reações que se manifestem frente às iniciativas tomadas.

A segunda questão diz respeito à crítica feita ao planejamento estratégico, hoje tão presente nos discursos e práticas dos planejadores. O cerne da questão está na ausência dos objetivos da ação, pois o que se planeja são as estratégias. “Estratégia sem objetivos é o mesmo que agir sem saber por quê”. (p.94)

Em “As notas roubadas” apresentadas no final do livro, que, segundo explica o autor, são anotações dos interlocutores sobre coisas a discutir, reforça a importância da participação que pode e deve ser propiciada de mil maneiras no processo de planejamento denominado planejamento participativo.

O livro é muito valioso para aqueles que desejam refletir e discutir o planejamento em suas variadas dimensões: pública, privada, econômica, política, educacional.

**21ª Reunião da ANPEd**

(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

Caxambu - MG

20 a 24 de setembro de 1998

Entrega de trabalhos até 14 de abril (data de postagem)

*Informações:* Fone(Fax): (011) 3675-0085 e (011) 3865-8725.

**IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**

4 a 8 de maio - Águas de Lindóia

Inscrições até 30/03/98 sem apresentação de trabalhos

Valor: R\$ 60,00 (sessenta reais) enviar cheque cruzado em nome IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

*Informações:* Telefone: (011) 818-3574 - Fax: (011) 818-3149

**5ª Jornada Nacional de Iniciação Científica**

50ª Reunião Anual - SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência)

"CIÊNCIA, EDUCAÇÃO, INVESTIMENTO - SBPC 50 ANOS"

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, 12 a 17 de julho de 1998

*Informações:* Telefone: (011) 259-2766

**10ª Conferência Internacional sobre Determinação da Qualidade no Ensino Superior.**

27 a 29 de julho no Mutiara Beach Resort Hotel, em Penang, Malásia.

*Informações:* <http://www.yckab.ac.uk/commerc/ccktiyrs.htm>

**"O Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ações".**

De 5 a 9 de outubro em Paris. Evento promovido pela Unesco.

*Informações:* 106316.3622@compuserve.com

**2ª Jornada sobre Ensino Superior.**

Dia: 11/5. Local: Anfiteatro do Prédio do Seminário (Swift). Palestra inaugural: Dr. Félix Angulo Rasco, Universidade de Cádiz, Espanha.

Evento promovido pelo Mestrado em Educação - PUC-Campinas.

*Informações:* Fone(fax): (019) 230-5298.

**24 th International Congress of Applied Psychology.**

IAAP. San Francisco, August, 9-14, 1998.

Fone(Fax): (415) 543-2681

**Tenth Annual Conference of the European Association for International Education.**

22 to 24 november, 1998. Estocolmo, Suécia.

Fone (fax): +31-20-620 9406

e mail: eaie@eaie.nl

# Notícias



## Resumos

### **Linha de pesquisa: docência em instituições de ensino superior**

---

RUSSO, Renata Costa de Toledo. **Repensando o corpo e a formação de profissionais para a Educação Física**. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 73p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho.

---

O texto desta dissertação tem por objetivo refletir sobre a problemática do corpo e Educação Física e discutir possibilidades de uma transformação no panorama atual.

Iniciamos esta história pela Antiguidade, por acreditar estar aí o embrião do pensamento dicotomizado, tão presente nos dias atuais, deste corpo que percorreu caminhos tortuosos, sendo violentado, torturado e docilizado por métodos disciplinares. A Educação Física contribuiu para isto, nem sempre oferecendo recursos que permitissem a evolução no entendimento *vivência-corporal*, mas norteando docentes e alunos pelas nuances de cada tendência da Educação Física.

Novos olhares voltam-se ao corpo na contemporaneidade, sugerindo, agora, determinadas atividades físicas, cirurgias plásticas e tecnologias estéticas. A possibilidade de manter, alterar e venerar o corpo leva o homem de hoje a ter um corpo, dificultando a relação deste homem consigo mesmo e seus semelhantes.

Neste relacionamento, podemos constatar a manipulação deste homem/corpo pelos poderes vigentes, permitindo, então, a permanência das dualidades, que podemos constatar em nossos dias. Questões como a exaltação ou humilhação do corpo podem ser percebidas em aulas de Educação Física nas escolas e em atividades de academias de ginástica, tão procuradas atualmente.

A partir desta realidade, a Educação Física precisa ter, como ponto de partida, o despertar da consciência corporal nos indivíduos, possibilitar a consciência de ser um corpo que *sente, pensa e age*.



# **Resumos de Dissertações e Teses**



---

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **A Geografia Brasileira, Dentro e Fora da Sala de Aula: uma ciência em construção.** Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 473p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

---

Vinculando-se à linha de pesquisa Docência em Instituições de Ensino Superior, esta dissertação de mestrado procurou estabelecer uma relação entre a formação do espaço brasileiro, a história da educação formal no país e a atuação da Geografia, dentro e fora das salas de aula. Partindo das características gerais do espaço brasiliário, buscou-se relacionar a criação da nação brasileira e o papel da Geografia escolar na inculcação do nacionalismo patriótico através do amor à natureza. As características dos livros didáticos, a instalação do primeiro curso universitário desta área do conhecimento, a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, o papel do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e suas ligações com o poder, além da geografia da fome de Josué de Castro, foram discutidos nos capítulos dois e três. A análise da obra de Aroldo de Azevedo, seus fundamentos e importância, mereceram um capítulo à parte em razão de sua hegemonia, quanto ao livro didático, de 1940 a 1970. No quinto capítulo, foram examinados o esfacelamento da Geografia com a imposição da disciplina Estudos Sociais, a concepção de educação e as doutrinas que fundamentaram os governos militares. No capítulo seguinte, o tema central constituiu-se dos fundamentos epistemológicos e históricos da autocognominada “Nova” Geografia ou Geografia Quantitativa. A renovação da ciência geográfica e o esforço para a criação de uma vertente brasileira realizados pela Geografia Crítica nos anos 80 encerram o texto. Entremesclados nos diversos capítulos, há a tentativa de combater o clássico dualismo Geografia Física e Geografia Humana, a advocatura da necessidade de estatutos epistemológicos, diferentes para as ciências sociais e as da natureza e a concepção de uma única Geografia, como uma ciência da sociedade que estuda a produção do espaço criado pelo homem.

---

FAVARIN, Terezinha da Conceição Vitti. **Ciências Contábeis em nível superior: um estudo sobre a formação profissional.** Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 142p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho.

---

O presente estudo tem, como objetivo, destacar a importante contribuição que o curso superior, em Ciências Contábeis, pode oferecer para a formação do profissional contábil, bem como avaliar a relação teoria e prática no ensino da Contabilidade em nível superior, para garantir melhor aproveitamento do conteúdo programático ministrado em sala de aula.

Para que pudéssemos atingir esse objetivo, buscamos a origem da Contabilidade, entendendo como ocorreu a evolução das práticas contábeis, o desenvolvimento da Contabilidade no Brasil, sob a influência das principais Escolas de Contabilidade, bem como a influência da legislação ao longo de sua trajetória.

Ao situar o profissional da Contabilidade no mercado de trabalho, procuramos destacar a importância da profissão contábil para a sociedade e investigar a preocupação dos cursos voltados para a formação desse profissional, iniciados com o ensino da Contabilidade nas Escolas Técnicas Comerciais, até a criação do ensino superior em Ciências Contábeis.

O curso superior em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Campinas nos serviu de base para avaliar a importante contribuição que o curso superior pode propiciar para a formação do profissional contábil, à medida em que o prepara para atuar no mercado de trabalho.

Ao delinear o perfil dos alunos que realizaram o 4º ano, no ano de 1996, objetivamos saber o que pensam e esperam do curso, destacando as dificuldades enfrentadas por eles ao longo do curso, principalmente em relação a seu processo de ensino e aprendizagem.

Pudemos apurar que os cursos superiores devem objetivar a formação integral do educando, de forma que lhe proporcione uma compreensão global do mundo que o cerca e possa desenvolver-lhe a capacidade de pensar e analisar criticamente, habilitando-o para



exercer com responsabilidade a profissão contábil.

Apontamos, também, a importância da metodologia de ensino adequada ao conteúdo programático a ser ministrado, como um grande fator para que se obtenham melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano das instituições de Ensino Superior.

---

CARVALHO, Cláudia Maria de Cillo. **Aspectos Teórico-Práticos no Ensino das Relações Públicas**. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 98p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho.

---

Este trabalho se propõe a fazer uma análise dos aspectos teórico-práticos no Ensino das Relações Públicas em nível superior. Para isso, foi escolhido o Curso de Relações Públicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas — como campo de pesquisa.

Por meio de pesquisa junto aos egressos do Curso, no período de 1991 a 1994 e depoimentos de professores e profissionais da área, foi possível identificar aspectos positivos e negativos do Curso.

Destacaram-se, entre os resultados obtidos, a dicotomia diurno e noturno, a necessidade de reformulação curricular, a urgência da supervisão do estágio de Relações Públicas no Curso, a reestruturação das disciplinas “Projetos Experimentais” e “Consultoria de Relações Públicas I e II”, tendo, como objetivo primeiro, uma aproximação maior entre Mercado de trabalho e Universidade.

O estudo não apresenta proposta de Reformulação Curricular, uma vez que, antes disso, seria necessária uma Reformulação da Resolução do Conselho Federal de Educação, que rege o Currículo dos Cursos de Comunicação Social em todo o Brasil. Desse modo, este trabalho buscou refletir sobre o modo específico de funcionamento do ensino de Relações Públicas, desvendando seus meandros e apresentando propostas exequíveis no interior do Curso não só da PUC-Campinas, mas também de outros existentes no país.

---

PIERUCCI, Maria de Lourdes Cestari. **Função Educativa do Enfermeiro: Opção Pessoal ou Compromisso Social?** Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 102p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

---

A preocupação fundamental desse estudo foi a de analisar como ocorre a formação do enfermeiro para o desempenho da função educativa e concepções dos docentes de enfermagem frente à temática e como avaliam suas práticas pedagógicas em relação a esse enfoque.

Através de uma abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas a partir de quatro questões interrogatórias dirigidas aos professores da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, atuantes no ciclo profissionalizante no ano de 1996.

Os dados colhidos foram analisados na perspectiva hermenêutico-dialética, baseando-se nos pressupostos teóricos de MINAYO (1996) e BARDIN (1977). Foram extraídas várias unidades de significados e geradas quatro grandes categorias de análise: olhares dos docentes de Enfermagem sobre a função educativa do enfermeiro; aproximando teoria e prática: a difícil tarefa da avaliação da prática educativa; exercício da função educativa: algumas dificuldades múltiplas conquistadas; o currículo e o papel educativo do enfermeiro: avanços, retrocessos e possibilidades.

Constatou-se que os docentes entrevistados vêem o papel educativo como inerente à função do enfermeiro, apesar de revelarem, na prática, dificuldades para o implementarem. As concepções de educação distribuíram-se nos paradigmas: conservador (reforçando-se a transmissão de conhecimento e orientação); de transição (educação como transmissão de conhecimentos, orientação e como relação de troca e ajuda) e emergente (educação vista como possibilidade de desenvolvimento do ser humano por intermédio de uma metodologia problematizadora).

Para o desempenho dessa função educativa, destacam-se atributos de ordem técnica, política e técnico-política. Na análise de sua

prática docente, no que tange ao desempenho do papel educativo do enfermeiro junto ao aluno, as opiniões não são consensuais. Alguns as julgam adequada, outros, insuficiente. As dificuldades apresentam-se relacionadas aos alunos e estratégias pedagógicas utilizadas.

Consideram que o novo currículo implantado na Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, em 1996, apresenta um impacto positivo no que diz à função educativa do enfermeiro, apesar de vincularem esse avanço a uma mudança de postura do professor com relação ao tema e concepção de educação que permeia sua ação.

O desempenho da função educativa pelo enfermeiro deve constituir-se de uma possibilidade para o desenvolvimento das pessoas, contribuindo para a transformação da sociedade em uma sociedade mais justa e igualitária, cumprindo o enfermeiro, dessa forma, seu papel social. Trata-se de um compromisso ético inadiável que precisa ser valorizado ao longo do processo de formação do enfermeiro, de modo a conduzir os egressos ao desempenho efetivo desse papel na prática cotidiana junto aos usuários do sistema de saúde e equipe multiprofissional.

---

ROLDÃO, Ivete Cardoso do Carmo. **O Jornalista Que Vai Atuar Na Televisão: Um Estudo de sua Formação em Três Faculdades do Interior de São Paulo**. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 127p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho.

---

Esta dissertação objetiva analisar, com base em experiências da Puccamp, Unesp e Unimep, como os cursos de Jornalismo prepararam os alunos para atuar no Telejornalismo. Investiga o ensino nessa área, tanto no que se refere ao domínio das técnicas, quanto possibilidades de desenvolvimento de uma leitura crítica da televisão. Pelo histórico da televisão no Brasil, pretende mostrar as relações político-ideológicas presentes no mercado de trabalho que emprega o telejornalista. Tendo, como exemplo, o cotidiano da redação de uma emissora de televisão, discorre sobre as característi-

cas do Telejornalismo, que devem ser consideradas na relação ensino-aprendizado. Análises realizadas entre os alunos formandos em 1996, das três instituições, professores e representantes do mercado de trabalho, além de estudo de documentos, currículos e programas de curso, possibilitaram traçar um quadro de como as escolas atuam. Os resultados mostram o grau de deficiência existente no ensino de Telejornalismo nos três cursos. Finalmente, o trabalho aponta soluções possíveis para a reestruturação do ensino na área, no sentido de formar um profissional que, conhecendo as técnicas, utilize-as em favor da sociedade.

---

SILVA, Edna Aparecida da. **Medicina e Sexualidade Humana: estudo crítico do currículo atual dos cursos de medicina e suas implicações na formação do médico**. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1997, 181p. Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

---

A presente pesquisa busca investigar as representações médicas, conceituais e institucionais sobre Sexualidade e Educação Sexual. Trata-se de um estudo *histórico-analítico* sobre a formação dos Profissionais Médicos em Sexualidade Humana. As hipóteses fundantes sustentam-se sobre a constatação de que o forte acento cientificista, hegemônico na esfera das Ciências Naturais e Biológicas venha a reduzir a concepção da corporeidade humana, não a compreendendo como plena e integral, à semelhança das Ciências Humanas. Busca fundamentar-se na *análise histórico-filosófica*, partindo de uma interlocução privilegiada, mas não excludente, com o pensamento de M. FOUCAULT, que define a “questão” da prática discursiva sobre Sexualidade, chamada “Scientia sexualis”, como histórico-política e institucional-jurídica, que teria tomado corpo com a Medicina do século XIX, produzindo uma tipologia técnica sobre a atuação deste profissional, que passa a ter o poder de definir os dispositivos de controle das sexualidades sadias e a normatização e marginalização das sexualidades, classificadas como patológicas, prescrevendo intervenções terapêuticas para decifrá-lo e segregá-lo. A pesquisa vincula-se à linha de pesquisa “*Docência*



em *Ensino Superior*”, conquanto busca analisar a trajetória curricular e o processo institucional-histórico de conformação do ensino de Medicina, acadêmico e clínico. A pesquisa de campo, documental e extratificada, sobre a comunidade médica e os discursos representativos de sua atuação como *agente de educação sexual*, reclamado pela demanda de escolas e instituições similares na sociedade brasileira contemporânea, foi desenvolvida junto ao corpo docente e discente das Faculdades de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de São Paulo e Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A formação do Médico é tema recente nas Ciências da Educação, a pesquisa busca identificar os conceitos fundamentais que regem sua cosmovisão profissional e como se formaram as grades de significados de suas matrizes institucionais de ação profissional e educativa.

A clivagem social e acadêmica, hoje brutalmente vigente e segregacionista de saberes e competências entre educadores e médicos, entre outros, parte da ruptura que separa os aspectos filosófico-históricos e naturalistas-empíricos, próprios das Ciências Biológicas, onde especialmente a Medicina tem materializado esta divergência objetual na análise do homem e do conhecimento. A articulação é epistemologicamente necessária e existem possibilidades de estabelecer uma relação interdisciplinar entre Pedagogia e Medicina. A relevância e justificativa para empreender tal estudo reconsideram que a sexualidade assumiu fundamental importância na sociedade contemporânea, a partir da constituição das forças produtivas atuais, que consubstanciam processos de alienação que têm, como regra básica, a produtividade priorizando o *dever-fazer* em detrimento do conhecimento e do prazer. A reflexão sobre sexualidade parte da concepção de que esta é uma importante dimensão *ontológico-existencial* humana, como também uma questão política, econômica e ideológica que precisa ser tratada com atenção e critérios, merecendo não ser vista e tratada em função do receituário etiológico, identificado com o estigma da lubricidade ou o proselitismo consumista da devassidão moral. Ao pesquisar e identificar as

representações existentes no currículo atual dos cursos de Medicina e no discurso médico, recolhido e interpretado, o trabalho pretende sugerir revisões e inclusões propositivas na formação acadêmica, no currículo pleno dos cursos de Medicina.

Os resultados apresentados na pesquisa demonstram que há uma clareza acadêmico-profissional da comunidade médica investigada, docente e não-docente, sobre as carências estruturais de sua formação no tocante ao tema da Sexualidade Humana, ao mesmo tempo em que há uma maior demanda social por sua presença educacional na escola. A dissertação aponta propostas de superação da atuação normativa dominante na atual intervenção do médico neste campo e reflete sobre as perspectivas de uma atuação profissional renovada e transformadora, articulada organicamente a novos fundamentos epistemológicos e políticos de ação emancipatória na universidade e sociedade.

---

SOUZA, Marcos Rogério Capello. **Ensino Médico e Necropsia: estudo histórico analítico da formação médica.** Mestrado em Educação - PUC-Campinas. Orientador: César Aparecido Nunes.

---

O presente trabalho tem, por finalidade, resgatar o valor da necropsia como instrumento imprescindível para a educação médica e aprimoramento profissional durante sua trajetória no exercício da medicina.

A pesquisa foi motivada basicamente por uma necessidade sentida pelo autor junto a um grupo de médicos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que, há anos, desenvolve um trabalho de formação médica utilizando-se da necropsia, mas, constantemente, depara-se com problemas institucionais de caráter curricular. A formação médica do autor, assim como dos demais componentes desse grupo, sustenta-se em dois pilares básicos: atividade clínica e em anatomia patológica, principalmente aquela ligada à patologia necrótica. Paralelamente, há uma constante manifestação no meio médico-acadêmico, nacional e

internacional, em favor do resgate da necropsia e sua prática vinculada à atividade médica, particularmente, desde a graduação. Apesar disso, nada detém a queda constante e crescente dos índices de necropsia em nível mundial. Portanto está posta a contradição.

Partindo dela, uma contradição médica, desenvolvemos, junto à Faculdade de Educação, um estudo histórico analítico da formação médica e sua relação com a necropsia, utilizando, metodologicamente, o enfoque materialista histórico e a dialética marxiana.

Através da compreensão do processo de desenvolvimento das relações de produção, concluímos que a *necropsia* representa uma grande conquista para a Ciência Médica, podendo ser desenvolvida plenamente somente a partir da revolução burguesa no século XVIII. Nesse período, foi instrumento de pesquisa permitindo grandes avanços no conhecimento médico e era uma atividade que ainda podia ser desempenhada pelo médico que cuidara previamente do paciente. Com o desenvolvimento científico que sustentou o grande avanço tecnológico nos séculos subseqüentes, principalmente no século XX, surge a especialização médica e, a partir de então, a necropsia não será mais vista somente a partir de uma ótica.

Baseados no pensamento marxiano, utilizamos a concepção de *trabalho para* lidar com a questão da separação da necropsia da atividade clínica e isto nos leva a crer que, no processo de desdobramento do capitalismo, essa divisão do trabalho atendeu necessidades do aprofundamento do conhecimento, e foi desempenhada pelos patologistas, porém afastou da necropsia o maior interessado nela: os clínicos.

Após essa divisão do trabalho médico, as áreas envolvidas: clínica e anatomia patológica vêm caminhando separadamente há décadas, distanciando-se cada vez mais e, como uma das expressões da separação em áreas distintas do processo ensino-trabalho, temos o declínio da necropsia. Desvalorizada como instrumento de aprendizagem, de controle de qualidade da atividade do médico, entre outras finalidades, ela, hoje, não tem espaço no ensino superior, o que nos levou a questionar a visão dos envolvidos no processo de educação médica, graduação e após a mesma: os docentes.

Neste trabalho, procuramos recuperar a visão da necropsia na perspectiva do educador, cuja pedagogia de que este se utiliza, respalda-se no pensamento de Marx, ou seja, pedagogia *marxiana*. Nesta perspectiva, há possibilidade de incorporar a necropsia no currículo médico nos primeiros anos da graduação, dando ao aluno uma visão mais ampla e política do significado da Medicina e dela nas relações de produção e, assim, trilhar, ao lado dos demais homens, o caminho que os leve, em conjunto, à emancipação social.



A Revista de Educação aceita, para publicação, trabalhos originais na área de Educação a serem encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço duplo, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. De preferência, solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo, deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e outro em inglês ou francês (de no máximo 100) palavras. Incluir, também, três palavras-chave (key-words) que permitam a indexação do trabalho.

Em folha à parte, informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contatos.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 30 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

## **Normas para os colaboradores**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**Grão-Chanceler**

Dom Gilberto Pereira Lopes

**Reitor**

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

**Vice-Reitor Administrativo**

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

**Vice-Reitor Acadêmico**

Prof. Carlos de Aquino Pereira

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Diretora**

Maria Rosa Cavalheiro Marafon

**Vice-Diretora**

Vera Lúcia de Carvalho Machado

**Coordenadora da Pós-Graduação em Educação**

Maria Eugênia L. M. Castanho



# Artigos

Do estudante ao professor universitário - a didática do ensino superior na confluência da tradição, modernidade e pós-modernidade

Newton Cezar Balzan

A nova LDB: a duvidosa e desafiadora relação entre a formação básica e a formação do profissional da educação. E agora professor?

Eliana Sampaio Romão

O reino encantado do construtivismo

Tania Mara Tavares da Silva

A relação teoria-prática no ensino História e Geografia entre professores do 1º grau

Antonio Carlos Pinheiro



Os desafios da formação educativa sindical frente ao neoliberalismo

Carlos Alberto Lucena

A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução?

Maria Regina Lemes de Sordi

O brincar de pensar dentro da sala de aula

Mara Salvucci