

Ano 9 / nº 9 - 2006

FAE-CAMPUS BH-UEMG

# EDUCAÇÃO

EM FOCO

ISSN - 1519-3322

**Desigualdades sociais e educação escolar:  
práticas pedagógicas em sala de aula  
podem fazer a diferença**

**A ilusão racionalista do discurso  
pedagógico**

**O currículo integrado como proposta de  
formação do professor**

# Editorial

## **Contribuindo efetivamente para o fortalecimento das Universidades Públicas Brasileiras**

**A** Revista Educação em Foco, na sua busca de difusão do conhecimento produzido por profissionais da educação em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, vem, em mais uma edição, apresentar artigos que visam enriquecer as discussões acadêmicas no âmbito da educação brasileira. Apresenta artigos importantes que versam sobre assuntos atuais tais como: a diferença que as práticas pedagógicas podem fazer tendo em vista as desigualdades sociais e a educação escolar; a ilusão racionalista do discurso pedagógico; a certificação de competências e suas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos e o currículo integrado como proposta de formação do professor, dentre outros.

Além do esforço em manter suas publicações, o Centro de Comunicação da FaE/CBH/UEMG ampliou o corpo de conselheiros do seu Conselho Editorial com o convite a educadores de renome nacional e internacional, que vieram enriquecer, com sua expertise, o gabarito e a competência dos educadores que já contribuem para a análise e aprovação dos artigos encaminhados.

A FaE/CBH/UEMG, enquanto instituição pública de ensino voltada para a área da Pedagogia, no intuito de estar atualizada com relação aos acontecimentos educacionais brasileiros, não mede esforços para continuar colaborando com as discussões nacionais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, posicionando-se de maneira crítica, no que tange à reformulação dos Cursos de Pedagogia brasileiros. Participando de encontros nacionais e internacionais, objetiva discutir sobre o pedagogo, sua identidade, suas práticas escolares e não-escolares buscando confirmar o compromisso ético-profissional do formador para com o (a) formando(a) em Pedagogia.

Em compasso com as demandas do seu tempo, Educação em Foco fica atenta ao contexto do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), divulgado pelo governo federal no qual fica evidente a necessidade de uma participação intensa das instituições de Ensino Superior. Seja capacitando professores para preencher as carências da Educação Básica, seja disponibilizando sua estrutura para a ampliação da EAD, as universidades terão papel fundamental no cumprimento das metas estabelecidas para todos os níveis da Educação.

Julgando que a excelência de uma revista se faz pela excelência do trabalho de todos os que contribuem para a concretização da edição, desde as primeiras etapas até a saída da tiragem, a Direção da Faculdade de Educação reconhece o esforço dos envolvidos e procura colaborar com muito empenho para que os obstáculos que porventura surjam sejam ultrapassados. Numa tentativa de proporcionar a maior número de autores a oportunidade de publicação, procurar-se-á viabilizar duas edições anuais da revista. Espera, deste modo, colaborar para maior visibilidade e divulgação do que se produz na Faculdade e do que se passa no panorama do ensino superior, mormente no que se refere à formação de educadores, ampliando o canal para veiculação e divulgação de trabalhos acadêmico-científicos contribuindo, assim, para o fortalecimento das Universidades Públicas Brasileiras.

Profa Santaiza Abras  
Diretora da FaE/CBH/UEMG

# EDUCAÇÃO EM FOCO – n. 9 – 2006

## EXPEDIENTE

A revista EDUCAÇÃO EM FOCO é editada anualmente pelo Centro de Comunicação – FaE – Campus Belo Horizonte – UEMG – através de seu Curso de Pedagogia e destina-se à divulgação de trabalhos relacionados a assuntos educacionais, sobretudo aqueles ligados à escola pública.

As opiniões emitidas nos artigos são de responsabilidade dos autores.

Permite-se a reprodução total ou parcial dos artigos dessa revista, desde que citada a fonte.

Toda correspondência deve ser encaminhada ao seguinte endereço:

## EDUCAÇÃO EM FOCO

Centro de Comunicação – CenC - FaE / CBH / UEMG

Rua Pernambuco, 47 – sala 124

BELO HORIZONTE – MG – Cep: 30130.150

Tele fax: (31) 3274-3332

e-mail: cenc@uemg.br

## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Almerindo Janela – Portugal

Prof. Ms. Ana Teresa Drumond Rodrigues

Prof. Ms. Belkiss Alves Nogueira Fonseca

Prof. Vanda Terezinha Medeiros de Barros

Prof. Dra. Eneida Maria Chaves

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Prof. Dra. Maria Inês Matos Coelho

Prof. Dra. Maria Aparecida da Silva

Prof. Maria Odília De Simoni

Prof. Ms. Santuza Abras

Prof. Ms. Tomaz de Andrade Nogueira

## EDITOR

Tomaz de Andrade Nogueira

## CAPA

Centro Design – Centro de Estudos e Desenvolvimento de Projetos de Design

Releitura da capa de Fernando Dias, Bira Lucena, Vitor Caffagi e Marcos Goulart: Wesley Luiz Alves

## ILUSTRAÇÃO

Wesley Luiz Alves

## ✓ FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Pernambuco, 47 – portaria B

BELO HORIZONTE – MG – Cep: 30130.150

Tele fax: (31) 3274-1271

e-mail: fae@uemg.br

## Diretora

Prof.ª Santuza Abras

## Vice-diretora

Prof.ª Dolores Maria Borges De Amorim

## Coordenadora

Prof.ª Maria Odília de Simoni

## Secretária Acadêmica

Irene Machado de Abreu

## ✓ CENTRO DE COMUNICAÇÃO

Rua Pernambuco, 47 – sala 124 – portaria B

Belo Horizonte – MG – Cep: 30130.150

Tele fax: (31) 3274-3332

e-mail: cenc@uemg.br

## Coordenador

Prof. Tomaz de Andrade Nogueira

## Secretária

Yolanda Guilherme

## Estagiária

Bruna Guedes

## ✓ UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

### Reitoria

Rua Rio de Janeiro, 1801 – Bairro de Lourdes

Belo Horizonte – MG – Cep: 30160.042

Fone: (31) 3295-1500

Fax: (31) 3296-3002

e-mail: uemg@uemg.br

### Reitora

Prof.ª Janete Gomes Barreto Paiva

### Vice-reitor

Prof. Dijon de Moraes Júnior

### Pró-reitora de Ensino

Prof.ª Marília Sidney de Souza Mendonça

### Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Prof.ª Neide Wood Almeida

### Pró-reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Prof.ª Maria Celeste Cardoso Pires

### Chefe de Gabinete

Ivan Arruda de Oliveira

### Diretoria Geral do Campus Belo Horizonte

Prof.ª Maria Helena Valadares

Educação em Foco – ano 1, n. 0 (nov/95)

Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, 1995

v. : il.; 28 x 21,5 cm

Anual

ISSN: 1519-3322

Educação – Brasil – periódicos 2- Educação – América Latina  
Periódicos. I – Faculdade de Educação/CBH/UEMG

CDD - 370

Indexada em:

• BBE: Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

• Latindex:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,  
el Caribe, España en Portugal.

# ÍNDICE

<b>DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA PODEM FAZER DIFERENÇA</b> Dra. Maria Inês de Matos Coelho	<b>7</b>
<b>ÉTICA E CIDADANIA PARTICIPATIVA: INTERRELACÕES NO PROCESSO EDUCATIVO</b> Dr. Alvori Ahlert	<b>15</b>
<b>A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> Ms. Neide Elisa Portes Santos Dr. Fernando Selman Rocha Fidalgo	<b>23</b>
<b>O CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> Ms. Maria do Carmo de Matos	<b>32</b>
<b>A ILUSÃO RACIONALISTA DO DISCURSO PEDAGÓGICO</b> Ms. André Marcio Picanço Favacho	<b>38</b>
<b>PARA ALÉM DO DISCURSO: A PERCEPÇÃO COMO FATOR DECISIVO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ARTE NA EDUCAÇÃO</b> Ms. Fabrício Andrade Pereira	<b>45</b>
<b>CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”</b>	<b>49</b>

# Desigualdades sociais e educação escolar: práticas pedagógicas em sala de aula podem fazer diferença

Maria Inês de Matos Coelho\*

## Resumo

Avaliações dos sistemas escolares estão associadas às políticas governamentais que visam aperfeiçoar a qualidade da escolarização e reduzir desigualdades. Nos debates contemporâneos, as políticas comumente usadas, provedoras de recursos tais como a redução do tamanho das classes ou o aumento dos requisitos para credenciamento dos professores e os exames de certificação docente revelam-se menos influentes do que os incentivos de relações de desempenho, envolvendo professores e estudantes dentro das escolas. Neste trabalho analisamos criticamente tendências e desafios na avaliação da educação básica, estudos com base no SAEB, resultados que abrangem as práticas pedagógicas de sala de aula e situamos perspectivas de novos estudos a partir dos dados da ANRESC.

**Palavras Chave:** Avaliação da Educação, Eficácia escolar, Eqüidade escolar, SAEB, Políticas educacionais, Práticas pedagógicas de sala de aula.

## Introdução

**D**evido à importância da formação e do desenvolvimento humano para indivíduos e para a sociedade, as políticas governamentais em todo o mundo têm focalizado a qualidade da escolarização e não a sua quantidade. Por isso, essas políticas se relacionam com resultados das pesquisas acerca dos determinantes de qualidade da escola. Nos debates contemporâneos, as políticas comumente usadas, provedoras de recursos tais como a redução do tamanho das classes ou o aumento dos requisitos para credenciamento dos professores, como os exames de certificação docente, revelam-se menos influentes do que os incentivos dentro das escolas.

Hanushek (2002) afirma que uma grande amplitude de análises mostra que as políticas orientadas para recursos escolares não levaram a melhorias discerníveis no desempenho dos estudantes, em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esclarece que isso se deve principalmente por não haver boa descrição de quando e onde as situações de impacto dos recursos ocorreram. No entanto, incentivos podem aperfeiçoar o uso dos recursos destinados à escola. Dentre as políticas de incentivos da escola, o primeiro tipo genérico é o de pagamento por mérito aos professores ou prêmios para toda a escola, o que implica

pagamento direto por relações de desempenho, envolvendo professores e estudantes. Os trabalhos de Hanushek et al. (2005) e Wenglinsky (2002) evidenciam a importância da prática docente, seja pelo constructo de "bom professor" seja pelas práticas de sala de aula.

Nossa suposição é de que um modelo analítico para avaliar o efeito de escolas pode ser mais explicativo levando-se em conta tais resultados de pesquisas que conceptualizam os fatores escolares do desempenho acadêmico dos estudantes e que, portanto, podem contribuir para elucidar a eficácia e eqüidade escolar. É essa a problemática que este trabalho aborda.

O objetivo deste trabalho é analisar criticamente tendências e desafios na avaliação da educação básica. Busca-se contribuir para novas investigações com base no ANEB e ANRESC, formas de execução do SAEB, a partir de 2005, apresentando considerações e propondo o estudo mais sistemático das práticas pedagógicas de sala de aula.

## Tendências e desafios na avaliação da educação básica

As pesquisas de Hanushek et al. (2005) e Wenglinsky (2002) situam-se num estágio

atual de avaliação da escolarização que se volta mais para o interior da escola, para a atividade propriamente dita de ensinar e aprender. Hanushek et al. (2005) retoma o constructo "qualidade de ensino" como associado à qualidade do professor como mais relevante que o nível de formação do professor ou a performance deste em exame de certificação. Anteriormente, Wenglinsky (2002) já havia documentado o fato de que escolas realmente importam, isto é, têm significado para o desenvolvimento dos estudantes, devido à influência abrangente das práticas de sala de aula de seus professores.

O que tais pesquisas trazem de novo como resultado é a retomada da exploração da denominada "caixa preta" da escolarização, no sentido de compreender como escolas realmente fazem diferença para os aprendizes e, portanto, para a sociedade.

## Desigualdades sociais e educação escolar: escolas não fazem diferença

Há mais de quarenta anos, estudos sendo realizados buscam desvelar o papel da escolarização na redução das desigualdades sociais e econômicas. Inicialmente era considerado o acesso à escola como uma questão a ser resolvida pelas políticas de

\* Doutora em Educação, Professora Emérita da FaE-UEMG, Consultora, Especialista em Avaliação Educacional e Institucional - E-mail: mines@uai.com.br

igualdade de oportunidades educacionais. Uma vez assegurado o acesso, tornou-se necessário avaliar a qualidade da educação possibilitada. Isso ocorre no conjunto de investigações das características escolares associadas ao desempenho médio das escolas (fatores que promovem a eficácia escolar) e das características escolares que diminuem o impacto das condições anteriores dos alunos, principalmente as socioeconômicas, no seu desempenho acadêmico, na mesma escola (eqüidade intraescolar).

Marcos na linha de pesquisa acerca de desigualdades sociais e educacionais, as pesquisas de Coleman et al. (1966) e de Jencks et al. (1972) analisaram a função de produção da escola (modelo de *input-output*), aplicando análise de regressão a amostras de estudantes da escola elementar e secundária e avaliando se os recursos humanos, materiais e financeiros (despesas por aluno) e as características dos alunos (as entradas) estavam associados aos resultados escolares dos alunos (a saída).

A esperança liberal de que o acesso à escolarização pode criar igualdade de oportunidades foi enfraquecida substancialmente pelo Relatório de Coleman nos EUA (1966), pelo Relatório Plowden na Grã-Bretanha (1967) e pelos estudos internacionais do IEA (1967). A despeito das polêmicas em torno de aspectos metodológicos desses estudos, a conclusão é a de que as escolas não se mostravam efetivas, como se supunha, para eliminar deficits de aprendizagem que derivavam de desigualdades econômicas, sociais e culturais nas famílias dos estudantes (COELHO, 1984).

Conforme o estudo de Coleman nos Estados Unidos, os resultados escolares inferiores de estudantes negros eram devidos principalmente ao background familiar mais do que aos recursos escolares por aluno. A conclusão era de que, em média, quando o background dos estudantes era considerado, os recursos escolares não estavam significativamente associados com os resultados acadêmicos.

A pesquisa de Jencks et al. (1972) especifica o background familiar dos estudantes como o maior determinante do desempenho escolar, incluindo não apenas as condições socioeconômicas e culturais mas

também atitudes de apreciação pela escola. Segundo as autoras, os estudantes são mais influenciados pelo que acontece no lar do que pelo que ocorre na escola. Mesmo quando a escola exerce influência não usual sobre crianças e jovens, as mudanças resultantes provavelmente não persistem na vida adulta. Além disso, as reformas educacionais têm muito pouco controle sobre os aspectos da escola que realmente afetam os aprendizes. (Ibid, p.255) O sistema escolar legitima a desigualdade, na medida em que serve principalmente como “agência de seleção e certificação” de pessoas e, secundariamente, “de socialização para mudar pessoas”. (Ibid, p.135) Portanto, as escolas não constituem fatores de mobilidade social e ainda reforçam as desigualdades econômicas e sociais existentes.

Na análise sociológica, os resultados dessas pesquisas fundamentavam o ceticismo quanto ao papel da escola. Convergiam com as teorias de reprodução social e cultural de que a educação escolar na sociedade capitalista não apenas conserva como até reforça e legitima a estrutura social existente.

Como afirma Althusser (1970), a escola é o mais importante dos aparelhos ideológicos do estado, desenvolve as habilidades necessárias para a produção, inculca as necessárias ideologias justificadoras da divisão social do trabalho e das desigualdades e possibilita a formação da subjetividade através da “relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência”, assegurando a manutenção dos *status quo*. Esse conceito é retomado por Baudelot e Establet (1970) que assinalam a discriminação social ocorrendo dentro da escola, por meio das redes ou tipos de formação para classes sociais distintas (ou níveis socioeconômicos), e de acordo com a oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Segundo Poulantzas (1975), a escola se caracteriza pelo trabalho intelectual e é pela exclusão das atividades escolares, que são principalmente de trabalho intelectual, que a selevidade se encarrega de contribuir na alocação dos trabalhadores manuais. A escola forma trabalhadores pela socialização, pela disciplina e pela legitimação da hierarquia nas relações sociais.

A reprodução social vincula-se com reprodução cultural nas teorias de Bourdieu (1972), Bourdieu e Passeron (1975) e Bernstein (1973, 1975, 1984). A prática escolar tem caráter mediador entre os requisitos da ordem social e a distribuição social de valores, conhecimentos e condutas no marco das relações de desigualdade e de dominação de uma sociedade capitalista. A escola excludente e o fracasso escolar dos menos favorecidos economicamente são explicados com base nas diferenças de capital cultural, conjunto de competências lingüísticas e culturais, definido nas condições de classe social, inicial do estudante, da família, e o exigido pela escola, bem como de habitus, estruturas exteriores interiorizadas nas condições de classe, desenvolvido na família e depois na escola (BOURDIEU & PASSERON, 1975).

Para Bernstein (1973, 1975), a explicação do fracasso escolar está nas diferenças de códigos sociolinguísticos, regras interpretativas básicas vinculadas às possibilidades de aquisição de habilidades cognitivas e de transmissão de estruturas profundas de significação de cultura ou subcultura nas relações de classe social. A escola atua seletivamente, abstrai e reenfoca os procedimentos e desempenhos adquiridos na contextualização primária, a da família. A escola descontextualiza e recontextualiza experiências, habilidades e orientações, enfim, o código sócio-lingüístico que o estudante traz. Portanto, a escola pode assim fazer demandas muito diferentes para grupos diferentes de estudantes, especialmente quanto ao código elaborado, produzindo o fracasso para aqueles de código restrito.

Embora as teorias de reprodução social e cultural não tenham possibilitado esclarecimentos sobre os processos internos da escolarização e sua mudança, é importante salientar a proposta de Bernstein (1975) quanto ao código educacional que regula as relações e estruturas de poder, nas três mensagens que são o currículo (o conhecimento válido, legítimo, a ser transmitido), a pedagogia (a transmissão válida de conhecimento) e a avaliação (a realização válida do conhecimento transmitido) na escola.

O discurso pedagógico, segundo Bernstein (1984), regula as regras de produção, dis-

tribuição, reprodução, interrelações e mudanças dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e de aquisição (prática) e a organização de seus contextos. Esse discurso, determinado por princípios culturais dominantes, é formulado como discurso pedagógico de reprodução no campo de recontextualização oficial constituído por agências e agentes do estado. No entanto, há um campo recontextualização pedagógica constituído por agências educativas, intelectuais e professores, cujo eixo é o da autonomia do sistema escolar. Esta autonomia se funda nos conhecimentos, nos meios e nos interesses profissionais dos que atuam com a transmissão compreendida como currículo, a pedagogia e a avaliação na escola. Portanto, os profissionais da educação podem recontextualizar o discurso oficial da reprodução cultural com alternativas que, na prática, reduzem o caráter seletivo e excludente da escola.

## Desigualdades sociais e educação escolar: escolas podem fazer diferença

Os aspectos metodológicos das pesquisas sobre a influência da escola, como o estudo de Coleman et. al. (1966) e as avaliações de projetos de educação compensatória nos Estados Unidos, foram questionados por Madaus et. al. (1980). Foi então explicitado o “efeito diferencial” que as escolas exercem sobre o desempenho de estudantes mais por fatores processuais do que por fatores de “status” ou recursos escolares. Concluiu-se que as variáveis sócio-psicológicas e normativas, relacionadas ao então denominado clima escolar, constituem determinantes mais poderosos dentro da escola para o desempenho escolar (Ibid, p.103-105). Também foi identificada a contribuição relevante de “qualidade do ensino” definida em termos de processos de sala de aula.

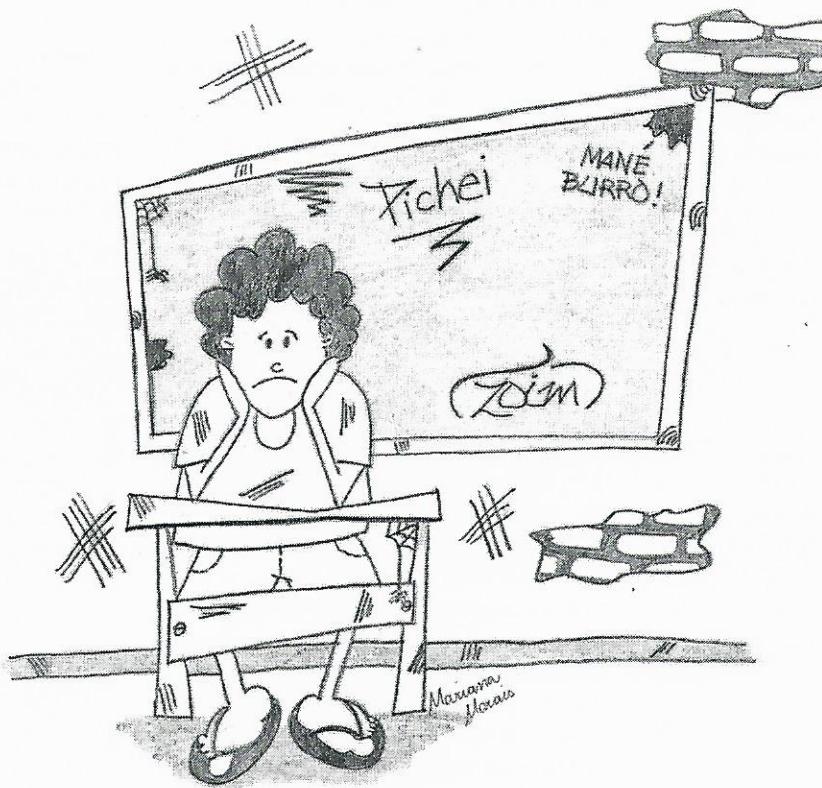
Segundo Bloom (1976, p.114), a hipótese de diferenças individuais de aprendizagem, explicada por condições da família e da escola, se contrapõe à idéia de diferenças individuais nos alunos. O autor propõe que a escola pode se aproximar de um sistema “isento de erros” pela consideração de três grupos de variáveis: os pré-requisitos básicos do aluno para a aprendizagem, a motivação do aluno para engajar-se no processo de aprendizagem e o ensino adequado ao aluno (BLOOM, 1981, p.11). A “qualidade de ensino” pode ser modificada em termos de tarefas de aprendizagem e relaciona-se com os incentivos ou diretrizes oferecidos ao aprendiz, com a sua participação na atividade de aprendizagem e com o reforço que se obtém em relação ao processo, abrangendo feedback e correção. Cada modificação da qualidade de ensino se adequa a comportamentos de entrada diferentes e, desta forma, pode-se compensar a ausência inicial de comportamen-

“que fazem diferença” (COELHO, 1984). Conhecida como pesquisa de escolas efetivas, essa abordagem identificou características comuns de escolas nas quais os estudantes apresentavam desempenho superior ao que era esperado com base em suas características individuais de nível socioeconômico desfavorecido e de minorias culturais (EDMONDS, 1979, BROOKOVER, 1978, BICKEL, 1983).

O modelo de análise de escolas efetivas focaliza entrada-processo-saída e procura esclarecer os processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos (BROOKOVER, 1978). Os estudos analisados por Bickel (1983, p.4) apontaram características de efetividade da escola reunidas em cinco elementos tais como: forte liderança instrucional (qualidades de liderança do diretor), clima escolar ordenado,

altas expectativas em relação ao aluno, ênfase nas habilidades básicas e controle freqüente do progresso instrucional. Embora esse conjunto tenha sido mais divulgado, há uma estrutura conceitual com quatorze variáveis que, segundo Murphy, Well, Hallinger e Mitman (1982), captam o que se conhece sobre escolas urbanas efetivas, em termos de conteúdos e normas organizacionais, estruturas necessárias para implementá-las e processos que facilitam sua concretização.

No modelo proposto por Murphy, Well, Hallinger e Mitman (1982), as variáveis são especificadas para mostrar a relação entre a tecnologia (currículo e instrução) e o ambiente (clima) das escolas. As variáveis tecnológicas estão agrupadas em dois subconjuntos sendo um de “caixa interna ou função de expedição”



tos cognitivos e até afetivos de entrada por parte do estudante (Ibid, p.114).

Ao final dos anos 70, uma outra abordagem do impacto da escolarização sobre estudantes passou a focalizar as características sociais e organizacionais de escolas

com as variáveis: “currículo firmemente consistente, oportunidade para aprender e instrução direta”. O outro subconjunto é de “caixa externa como um sistema de direção, controle, revisão e progresso para tecnologia (currículo e instrução)”, sendo constituído pelas variáveis: missão e focos acadêmicos claros, liderança instrucional, controle freqüente do progresso do aluno e desenvolvimento estruturado do pessoal docente.

Além das variáveis “tecnológicas” já especificadas, há as variáveis do ambiente (clima) das escolas que abrangem os aspectos: normas importantes que dirigem o comportamento, processos organizacionais que ajudam a comunidade escolar a realizar trabalho relevante e estruturas que reforçam e/ ou fornecem o contexto para ensino de qualidade. Portanto, o clima da escola pode ser analisado em duas dimensões. A acadêmica inclui normas, processos e estruturas que promovem ensino de qualidade e o aperfeiçoamento do desempenho do estudante. A dimensão social envolve normas, processos e estruturas indiretamente facilitadoras da aprendizagem do aluno na medida em que tornam a escola e suas atividades importantes para os estudantes.

Uma conclusão importante de Murphy, Well, Hallinger e Mitman (1982) é que as variáveis de clima das escolas refletem resultados de pesquisa, mas parece pouco provável que tenham impacto substancial sobre o desempenho do aluno. As variáveis de clima identificadas como altas expectativas e ambiente ordenado e seguro tendem a estar presentes mais freqüentemente nas escolas efetivas do que as variáveis restantes dessa dimensão, tais como, oportunidades para envolvimento significativo do aluno, prêmios e reconhecimento em ampla extensão, processos organizacionais cooperativos, cooperação e apoio de lar e escola, coesão e apoio de estudante e pessoal como comunidade. Os autores esclarecem ainda que a presença de variáveis tecnológicas como “ currículo consistente” e “oportunidade para aprender” pode ser condição necessária para a efetividade da escola. A conclusão é de que diferentes combinações de variáveis atuam para criar efetividade em diferentes escolas e que “alguma combinação de variáveis tecnológicas e do ambiente ou cli-

ma é a mais eficaz” (Ibid, p.6).

A relação distante entre políticas educacionais e as práticas de sala de aula foi problematizada por Murphy et al. (1982) que consideram necessário um movimento da política para a prática na escola, enfatizando-se o papel das práticas de sala de aula. Para que sejam desenvolvidas escolas efetivas, os autores propõem a integração de “áreas de políticas na escola” e “áreas de práticas do professor na sala de aula” que podem contribuir para “presões acadêmicas via comunicação de altas expectativas” (Ibid, p.24-26).

Conforme estudo de COELHO (1984), as tendências da pesquisa educacional, nos anos 60 e 70, forneceram elementos inerentes à formulação da concepção de escola efetiva. No entanto, a ênfase colocada sobre as variáveis tecnológicas da escola restringiu a efetividade da escola a um espaço instrucional e a cultura ficou reduzida a padrões de excelência escolar (“um currículo consistente” e “oportunidade para aprender”). Não são considerados os processos culturais específicos atuantes na educação e na escola.

A qualidade da escolarização continuou sendo objeto de avaliações com base no modelo de *output* e *input*. Como salientam Lee e Barro (2001), os estudos passaram a considerar avaliações realizadas em vários países, mas tinham resultados controvéridos e relacionados às diferenças metodológicas.

Hanushek e Luque (2002) realizaram análises de funções de produção educacional num conjunto de países desenvolvidos e em desenvolvimento, com base no Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Os resultados revelaram problemas gerais de eficiência de uso de recursos de forma similar ao que ocorria nos Estados Unidos. Os resultados também negam a generalização de que, nos países pobres, os recursos escolares são relativamente mais importantes. Os efeitos não parecem estar ligados ao nível de recursos nas escolas nem parecem ser determinados por políticas escolares que adotam aplicação compensatória de recursos. As variações de desempenho no conjunto de países sugere que as questões organizacionais e de incentivos são provavelmente mais importantes do que apenas alocar recur-

sos para as escolas.

A pesquisa desenvolvida por Wenglinsky (2002) buscou preencher a lacuna na literatura recorrendo a métodos quantitativos para estudar a ligação entre desempenho acadêmico de estudantes e as práticas de sala de aula de professores, bem como outros aspectos do ensino tais como o desenvolvimento profissional que professores realizam em apoio às suas próprias práticas e algumas outras características de background mais tradicionais e conhecidas como inputs do professor. A principal conclusão é de que as práticas de sala de aula têm realmente um efeito importante sobre o desempenho dos estudantes e que, em conjunto com outros aspectos do ensino, este efeito é, pelo menos, tão forte quanto o do background do estudante. O desenvolvimento profissional parece influenciar fortemente as práticas docentes. Quanto mais capacitação os professores recebem em aprendizagem pela prática e sobre o conteúdo mais provavelmente eles se engajarão em promover ensino-aprendizagem ativo, que estimula estudantes a crescer independentemente de seus backgrounds. As escolas que contam com professores ativos podem realmente promover o alcance de melhores resultados escolares.

Os ganhos de desempenho do estudante para estimar o “valor acrescido” pelo professor como medida de qualidade do professor foram usados por Hanushek, Kain, O’Brien e Rivkin (2005). Foram utilizados os dados do Texas School Microdata Panel de avaliação da qualidade do professor pelo crescimento anual de escores de cada estudante na seção de Matemática, da quarta a oitava série. A análise revela variação substancial na qualidade de ensino, a maior parte da qual ocorre dentro das escolas mais do que entre elas. Portanto, ao se agregar desempenho no nível de escola ou ao longo de anos, perde-se a maior parte da variação na qualidade da instrução (do professor). Essa forma de avaliação enfraquece a força dos incentivos para atrair e manter bons professores e para estimular que todos empenhem mais esforços para a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa de Hanushek, Kain, O’Brien e Rivkin (2005) confirma que bons professores aumentam o desempenho do estu-

dante. O estudante médio que tem um professor no 85º percentil de qualidade pode esperar ganhos anuais no desempenho da ordem de 0,22 desvios-padrão maiores do que aquele que tem um professor médio. Bons professores tendem a ser efetivos com estudantes de todos os níveis de habilidade, mas há um valor positivo quanto a agrupar estudantes e professores por raça. Embora a qualidade do professor pareça não se relacionar com os graus avançados de formação ou de certificação, é a experiência que importa, mas apenas no primeiro ano de trabalho docente. Isso leva a questionar a desejabilidade de requerer ou premiar com maior pagamento aquele professor com grau de pós-graduação e a eficácia de procedimentos de certificação de professores.

## Avaliação da educação básica no Brasil - perspectivas a partir do SAEB

Desde 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil, a cada dois anos. Seu objetivo é apoiar municípios, estados e a União na formulação de políticas que visam a melhoria da qualidade do ensino. Participam da avaliação alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (uma amostra que representa o universo das matrículas), que fazem provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Eles também respondem a um questionário sobre seus hábitos de estudo e suas características socioculturais. Os professores e diretores participam, respondendo a questionários que informam sobre perfil e prática docente, mecanismos de gestão e infra-estrutura da escola.

A partir de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é sistêmica e é aplicada em amostra aleatória de estudantes, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar.

Com base nos dados do SAEB, como tem sido analisado o desempenho escolar em

relação às práticas da escola?

É preciso considerar que, além dos relatórios divulgados pelo INEP-MEC, vários estudos foram realizados com base no SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - com destaque para os que incluem as características escolares nos modelos analíticos de eficácia e de eqüidade escolar.

César e Soares (1999) argumentam que o efeito socioeconômico dos pares deve ser considerado em todos os estudos de explanação do desempenho acadêmico e no cálculo do efeito das práticas da escola. Para determinação desse efeito é necessário usar um modelo estatístico que controle pelas características do aluno e pelas variáveis de contexto no qual a escola está inserida. Os atributos ou variáveis de contexto podem ser decorrentes meramente do ambiente em que a escola está inserida, ou seja, do contexto econômico e social da comunidade em que a escola está localizada, ou serem definidos a partir da composição de seu corpo discente. Este último é chamado efeito de pares. O estudo analisou modelos com inclusão, como variável de controle, não só de um indicador do nível socioeconômico típico do grupo, mas também de uma medida de dispersão dos índices socioeconômicos dos alunos e da interação entre o valor do índice individual e o valor do índice no grupo.

César e Soares (1999) utilizaram os dados de uma amostra de alunos brasileiros da 8ª série, cuja proficiência em matemática foi medida no âmbito do SAEB/1999. Concluem que quanto mais alto o nível socioeconômico médio da escola, maior o efeito do nível socioeconômico do aluno no seu desempenho, ou seja, menor a eqüidade.

Em situações em que os alunos estão separados em escolas pelo seu nível socioeconômico, o aluno perde porque seu nível socioeconômico é baixo, por não conviver com colegas de nível mais elevado e pela interação entre seu baixo nível socioeconômico e o do meio em que ele convive. Ao comparar o desempenho esperado de alunos que têm o mesmo perfil, mas com diferente nível socioeconômico, em algumas escolas selecionadas, os autores constatam que "o aluno rico na escola pobre sofre o efeito deletério do ambiente. Seu escore é próximo ao do aluno po-

bre, podendo ser um pouco superior ou um pouco inferior, dependendo do grau de pobreza da escola. O aluno pobre na escola rica é beneficiado pelo meio. Entretanto, o ganho do aluno pobre é muito inferior à perda do aluno rico, uma vez que a distância entre os escores dos ricos e dos pobres aumenta sistematicamente com o aumento da média" (Ibid, p.31). Portanto, a busca da eqüidade implica promover aprendizagem dos alunos com menor desempenho.

O efeito de práticas e características da escola na proficiência dos alunos foi estudado por Soares (2002) com fatores relacionados na literatura de escola eficaz e construídos a partir dos dados dos questionários aplicados concomitantemente aos testes de proficiência do SAEB/2001. Nesse estudo, a variável que pode estar mais próxima de "processo interno de sala de aula" é a percentagem de conteúdo lecionado, conforme resposta do professor (SOARES,2002). Concluiu-se que os alunos cujos professores e cujas escolas tiveram a preocupação de se concentrar no conteúdo a ser desenvolvido apresentam maior desempenho. Esse efeito positivo aparece de maneira mais significativa em Matemática. Outros fatores relacionados ao professor como a formação do professor em licenciatura, salário e a satisfação do professor com o seu salário, embora ligados ao contexto da escola (série/conteúdo) e ao tipo de rede, apresentam efeitos positivos para o desempenho dos alunos.

"Quais são as políticas e práticas das escolas, medidas nos questionários contextuais do SAEB, que, de um lado, impactam positivamente o desempenho cognitivo de seus alunos e, de outro, diminuem o efeito das desigualdades no desempenho, associadas a gênero, raça, cor e nível socioeconômico?"

Esta questão é objeto da pesquisa de Soares (2004) com dados do SAEB. Primeiramente ficam caracterizados os problemas de qualidade e de eqüidade da escola básica brasileira: a grande maioria dos alunos tem desempenho menor do que o esperado para a sua série e "há grandes diferenças de desempenho entre alunos de diferentes regiões do país, de diferentes cores de pele, de diferentes posições sociais" (Ibid).

Com os dados dos questionários contextuais dos alunos, dos professores e

dos diretores da escola e usando metodologia apropriada para análise de dados educacionais, foram identificadas variáveis com capacidade de modificação do nível do desempenho dos alunos. No entanto não se encontram variáveis que possam diminuir as diferenças de desempenho observadas nos grupos definidos por cor e nível socioeconômico. As poucas variáveis com impacto na eqüidade agem no sentido de aumentar as desigualdades.

Após o controle das diferenças socioeconômicas entre o alunado das diversas escolas, o conjunto dos fatores escolares pode explicar 12,3% da variância total presente nos dados, indicando que a maior parte da variação da proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos. Esse valor, suficientemente grande, permite admitir que a escola freqüentada faz diferença na vida do aluno.

Quanto às atitudes e características dos professores que afetam o desempenho do aluno, encontra-se resultado similar ao previsto pela literatura internacional. Quase todas as variáveis (Licenciatura em Matemática, expectativa do professor, conteúdo já desenvolvido, relação com o diretor, relação com a equipe, percepção de problemas externos à escola, percepção de problemas internos à escola, comprometimento, dedicação, salário e sexo) têm efeito positivo no nível do desempenho. No entanto, são poucas as características dos professores que têm impacto na produção de eqüidade e quando o têm a ação se dá na direção de aumentar a desigualdade.

A análise mostrou que em relação à cor, nível socioeconômico e atraso, os alunos pertencentes aos estratos de menor desempenho são também aqueles que têm valores menores no fator professor e no fator escola. Como concluem os autores: “o problema da qualidade deve ser enfrentado juntamente com o problema da eqüidade, para o que esta dimensão deve ser explicitada na ação da escola, das famílias da comunidade e dos governos”.

Eficácia e eqüidade constituem o objeto da pesquisa desenvolvida por FRANCO et al. (2005) com os dados SAEB/2001, da quarta série em Matemática. Os fatores que promovem a eficácia escolar são as caracte-

rísticas escolares associadas ao desempenho médio das escolas. Já a eqüidade intraescolar envolve características escolares que diminuem o impacto do nível socioeconômico dos alunos no desempenho em matemática na mesma escola. Supõe-se que um mesmo conjunto de práticas atua concomitantemente para aumentar o desempenho médio das escolas e para promover distribuição mais equânime do desempenho escolar dos alunos que freqüentam as mesmas escolas.

Segundo FRANCO et al. (2005), cinco fatores são considerados associados à eficácia escolar conforme estudos brasileiros: 1. recursos escolares, 2. organização e gestão da escola, 3. clima acadêmico, 4. formação e salário docente, 5. ênfase pedagógica. A revisão dos estudos brasileiros tem resultados convergentes sobre efeitos positivos de recursos escolares e de organização e gestão da escola (liderança do diretor e comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado dos alunos), e do clima acadêmico (orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e aprendizagem). Os autores analisam os dados do SAEB e concluem que os fatores escolares se associam às maiores médias de desempenho do estudante, mas também ao aumento de desigualdade intraescolar.

Uma variável ligada ao processo interno de sala de aula é a *ênfase pedagógica* que se refere à ênfase na resolução de problemas na escola, conforme resposta pelo professor e compreendida como “ênfase no ensino orientado pela reforma da educação matemática na oitava série em matemática”. Também inclui o estilo pedagógico do professor associado aos métodos ativos de ensino. Destaca-se a conclusão de que o aumento de uma unidade na variável resolução de problema está associado a aumento de 0,8 pontos no desempenho médio da escola (eficácia escolar) e que essa variável também tem efeito sobre o modo como nível socioeconômico afeta o desempenho escolar dos alunos. A *ênfase pedagógica* está associada ao aumento do efeito de nível socioeconômico sobre o desempenho escolar dos alunos no sentido da ineqüidade intraescolar. Ou seja, em lugar de reduzir a desigualdade a *ênfase pedagógica* contribui para aumentá-la.

As conclusões das pesquisas de César e Soares (1999), Soares (2002, 2004) e Franco et al. (2005) mostram que ainda há muito o que explorar e compreender no campo da eqüidade intraescolar. Embora tenham sido identificadas variáveis com capacidade de modificar o nível do desempenho dos alunos, constatou-se também que as poucas variáveis com impacto na eqüidade, ao contrário de promover distribuição mais equânime de resultados escolares, estão acentuando as desigualdades. Enfim, uma questão de estudo continua sendo: como características escolares diminuem o impacto do nível socioeconômico dos alunos no desempenho escolar na mesma escola?

Uma explicação possível proposta por Soares (2004) é de que “a redução das desigualdades não é problema colocado na rotina da escola e isso dificulta a existência de experiências de sucesso que seriam registradas nos dados”. No entanto, mais plausível é considerar a prática pedagógica nas ações de descontextualizar e recontextualizar experiências, habilidades e orientações que os estudantes trazem da contextualização primária da família e da comunidade. Essa prática pode estar fazendo demandas inadequadas para os estudantes considerando as suas diferenças de códigos sociolíngüísticos, regras interpretativas básicas vinculadas às possibilidades de aquisição de habilidades cognitivas e de transmissão de estruturas profundas de significação de cultura ou subcultura, todas relacionadas ao nível socioeconômico. É preciso considerar que os processos culturais específicos envolvem relações conflitivas, vividas por diferentes grupos socioeconômicos, com habilidades diferentes e desiguais de produzir, distribuir e legitimar seus princípios compartilhados e suas experiências de vida. É preciso também levar em conta como a cultura escolar se relaciona, em meio a situações não apenas diferentes mas conflitivas com as culturas (subculturas) de crianças, jovens e adultos, de diferentes condições socioeconômicas, dentro e fora das escolas. Finalmente, a desigualdade educacional não é uma mera distorção que pode ser corrigida pela modificação de variáveis contextuais da escola (COELHO, 2005).

## Conclusão

Desde a publicação do relatório Coleman (1966), está claramente estabelecido que os fatores individuais explicam uma porcentagem muito maior da variação observada entre as proficiências dos alunos do que os fatores escolares. Estudos contemporâneos não apenas confirmam isso, mas mostram que o poder explicativo das características escolares é suficientemente alto para alterar a trajetória escolar dos alunos.

Diferente de resultados de estudos mais conhecidos e recentes, a pesquisa desenvolvida por Wenglinsky (2002) mostra o caminho de recorrer a métodos quantitativos para estudar a ligação entre desempenho acadêmico de estudantes e as práticas de sala de aula de professores, bem como outros aspectos do ensino tais como o desenvolvimento profissional que professores realizam em apoio às suas próprias práticas e algumas outras características de background conhecidas como inputs do professor. Os efeitos de práticas de sala de aula, quando considerados conjuntamente com aqueles das outras características do professor, revelam-se então comparáveis em tamanho aos de background de estudantes.

Modelos analíticos de eficácia e de eqüidade escolar têm considerado as caracterís-

ticas escolares, em vários estudos realizados com base no SAEB -Sistema de Avaliação da Educação Básica (FRANCO et al., 2005; Soares, 2004). No entanto, elucidar os efeitos dos fatores escolares e, em particular, o efeito das práticas docentes de sala de aula, no desempenho do estudante, tem sido difícil em razão da metodologia que caracteriza tais dimensões de qualidade por meio de respostas de professores e diretores de escola a questionários. Como afirmam Soares et al (2002), “não pudemos incluir muitas das características dos processos internos da escola. Isto porque estes efeitos não são satisfatoriamente captados através de questionários, a forma de coleta dos dados do SAEB”. Apesar disso, esse sistema de avaliação tem sido relevante para a compreensão dos problemas de qualidade e eqüidade da escola brasileira e para a formulação de políticas apropriadas.

É preciso avançar na avaliação da educação escolar promovendo estudos de abordagem qualitativa e ampliando os modelos de análise estatística para construir e explorar o fator “práticas docentes de sala de aula”, nos dados dos questionários contextuais dos professores. A questão da inequidade intraescolar nos remete para os processos de aprendizagem em suas relações com as culturas (subculturas) de crianças, jovens e adultos, de diferentes con-

dições socioeconômicas, dentro e fora das escolas. Esses são os grande ausentes nos instrumentos do SAEB.

Uma perspectiva se abre. A partir de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por dois processos de avaliação distintos. A ANRESC, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar, levanta informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da rede pública brasileira acerca de resultados, em leitura e matemática. Esse processo se soma ao da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é sistêmica, aplicada em amostra aleatória de estudantes, e com os dados de proficiência dos alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio das redes públicas e privadas brasileiras, o que dá continuidade à série histórica iniciada em 1999.

Há um desafio claro de desenvolver novos estudos e de gerar informações importantes para formulação e acompanhamento de políticas com vistas ao aprimoramento da educação básica. Para atendê-lo, é fundamental a parceria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com pesquisadores e avaliadores educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *L'idéologie et appareils idéologiques d'Etat*. Paris: La Pensée, 151, 1970

BAUDELOT, C.H.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1978.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*. Theoretical studies towards a Sociology of Education. VI. ST Albans: Paladin, 1973

*Class, Codes and Control*: Towards a Theory of educational transmissions. V3. London: Routledge & Kegan Paul, 1975

*On Pedagogic Discourse*. London: University of London, 1984 (mimeo)

BICKEL, W.E. Effective schools. Knowledge, dissemination, inquiry. *Educational Researcher*, v12, n.4, p.3-5, 1983.

BLOOM, B.S. *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons, 1964

\_\_\_\_\_ *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Globo, 1981

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Librairie Droz, 1972.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BROOKOVER, W.B. et. alii. Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, n.15, p.301-318, 1978.

COELHO, M.I.M. *Avaliação da Educação Básica*. Belo Horizonte: UNA, 2005.

COELHO, M.I.M. Educação e poder: A escola efetiva em discussão. In: *Seminário Internacional de Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 3 a 5/9/1984 (mimeo)

COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., YORK, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

EDMONDS, R.R. Effective schools the urban poor. *Educational Leadership*, v.3, n.1, p.15-27, oct. 1979.

HANUSHEK E., The Failure of Input-based Schooling Policies. *NBER Working Paper No. 9040* Disponível em <http://www.nber.org> July 2002 Acessado em nov.2005.

HANUSHEK E., KAIN J., O'BRIEN D.; RIVKIN S. The Market for Teacher Quality *NBER Working Paper No. 11154* - Disponível em <http://www.nber.org/digest/aug05/w11154.html> Feb. 2005 Acessado em nov.2005.

HANUSHEK E.; LUQUE, J.A. Efficiency and Equity in Schools around the World. *NBER Working Paper No. 8949* Disponível em <http://www.nber.org/papers/w8949>. May 2002. Acessado em nov. 2005

JENCKS, C., SMITH, M., ACKLAND, H., BANE, M. J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B., & MICHELSON, S. *Inequality*: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books. 1972.

LEE, Jong-Wha; BARRO, R.J. Schooling Quality In A Cross-Section Of Countries, *NBER Working Paper No. 6198* Disponível em <http://www.nber.org/papers/w6198> May 2002. Acessado em nov. 2005

MADAUS, G.F. et alii. *Schools effectiveness*. A reassessment of the evidence. New York: Mc Graw Hill, 1980.

MURPHY, J., WEIL, M., HALLINGER, P., MITMAN, A. Academic Press: Translating high expectations into school policies and classroom practices. *Educational Leadership*, v.40, n.3, p.22-26, dec. 1982.

POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SOARES, J. F. Qualidade e eqüidade na educação básica Brasileira: A evidência do SAEB-2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(38). Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38/>. August 2004 Acessado em nov. 2005.

SOARES, J. F., CASTRO, C. M. e CÉSAR, C. C. Escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte: as campeãs e as que oferecem mais ao aluno. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 10, n. 34, p.101-122, 2002

SOARES, J.F. et. al. *Escola Eficaz*: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte UFMG, FAE, Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). Fundação Ford, maio de 2002

WENGLINSKY, H. How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>. February 2002. Acessado em nov.2005

# Ética e Cidadania Participativa: interrelações no processo educativo

Alvori Ahlert<sup>1</sup>

## Resumo

Este texto desenvolve a concepção da inseparabilidade entre educação, ética e cidadania. Cada uma pertence à outra, pois são três dimensões da humanização do ser humano que são interdependentes na busca da emancipação e da liberdade. Trata-se da discussão de uma ética do ser humano que busca a defesa da vida e da construção de ações e políticas que se contrapõem à ética do mercado e uma cidadania que não se realiza por meio de decretos, mas que significa participação ativa capaz de conduzir a educação para o confronto com as reais condições sociais, políticas e econômicas que demandam justiça e eqüidade política, social e econômica. Assim, ética e cidadania têm seu lugar privilegiado na educação. Uma educação que se constitui num ato ético e político através da cidadania ativa, onde todos são responsáveis por todos.

Palavras-chave: Educação, ética, cidadania, participação.

## Abstract

This text develops the concept of inseparability among education, ethic and citizenship. Each one belongs to the other, because they are the three dimensions of the humanized being which are interdependent in the search for the emancipation and freedom. It's about the ethic of the human being that endeavors the defense of life and the construction of actions and policies which oppose to the ethic of the markets and to a citizenship which do not fulfill by means of decree but means the active participation able to lead the education to confront the true social, political and economical situation, policies and economies which demand justice and political, social and economical equality. Thus, ethic and citizenship find their privileged place in education. An education which means an ethical and political action through an active citizenship where everybody is responsible for everybody.

**Keywords:** Education, ethics, citizenship, participation.

## Resumen

Este texto desarrolla el concepto de la inseparabilidad entre la educación, la ética y la ciudadanía. Cada una pertenece a la otra pues son las tres dimensiones del ser humano que son interdependientes en la búsqueda de la emancipación y la libertad. Se trata de la discusión de una ética del ser humano que busca la defensa de la vida y de la construcción de las acciones y políticas que se contraponen a la ética del mercado y de una ciudadanía que no se realiza por medio de decretos sino que significa la participación activa capaz de conducir la educación para confrontar las verdaderas realidades sociales, políticas y económicas que demandan justicia y equidad política, social y económica. Así ética y ciudadanía tienen su lugar privilegiado en la educación. Una educación que se constituye en un acto ético y político a través de una ciudadanía activa, donde todos son responsables por todos.

Palabras-llaves: Educación, ética, ciudadanía, participación.

## 1. Ética e educação como práticas inseparáveis

**A** educação está inserida no seio de uma crise social, moral, econômica, ambiental, decorrente da chamada crise da razão moderna. Ela está condicionada pela luta ideológica entre o dinheiro e o poder, que a faz de servil para a reprodução da dominação.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma

controlada para responder às demandas do capital. (Frigotto, 1995a, p. 26)

Já os excluídos depositam na educação sua esperança de redenção/emancipação. Grybowski, citado por Frigotto (1995b, p. 13), resume assim este anseio:

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades).

Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Neste processo ambíguo, a educação mostra-se como um condicionante. Ela pode contribuir para a criação e difusão de uma concepção de sociedade contrahegemônica ao sistema excluente; precisa indignar-se eticamente, rebelando-se contra o engessamento mercadológico da vida. "Uma ética do ser e do ser-mais é

<sup>1</sup> ALVORI AHLERT. Mestre em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ, RS, Doutor em Teologia, Área Religião e Educação pelo IEPG/EST, RS, Professor Adjunto da UNIOESTE, membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional. alvoriahlert@hotmail.com, alahlert@brturbo.com.br, alvoriahlert@yahoo.com.br

uma ética da pessoa, que é abertura ao outro, ao mundo, ao cosmos, se contrapondo a uma “ética” do indivíduo como “(anti)ética do Ter”, do ter-mais, do sempre-mais, da posse, do lucro, da ganância, da depredação” (ANDDREOLA, 2001, p. 27).

Assim, a educação poderá gestar uma nova possibilidade que corresponda ao projeto de emancipação da grande maioria que está à margem das realizações da modernidade, uma educação que supere a mera transmissão de conhecimentos, modeladora de consciências a partir de fora, conforme Adorno (1995, p. 141). Esse tipo de educação, Freire (1987, p. 57-59) denunciou como “educação bancária”, uma educação narradora de conteúdos prontos, na qual o processo educativo empreendido é um ato de depósito, de transferência e transmissão de valores, de conteúdos e de saberes, calcado na rigidez da posição do educador como aquele que sabe, negando a educação e o conhecimento de busca do educando como sujeito.

O processo educativo tem o compromisso de construir alternativas contra-hegemônicas ao neoliberalismo excluente. Precisa encontrar formas para resgatar e incorporar os valores éticos, a solidariedade, a fraternidade, o respeito às diferenças de crenças e etnias, de culturas e conhecimentos, o respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos. Para Freire significa o desenvolvimento “De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”. (FREIRE, 2000, p. 102) Todo o processo de construção de conhecimentos, de ensino-aprendizagem, de educação formal e informal, de educação técnica e científica precisa incorporar urgentemente o imperativo ético para promover a inclusão de todos e de tudo.

Educação, alicerçada em princípios éticos, é um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento efetivam-se através da inter-relação entre os sujeitos e entre esses com o todo da vida. Torna-se a educação um processo de conquistas que engendra a humanização e a libertação do ser humano. Neste processo,

A aprendizagem é construção coletiva assu-

mida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases de aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e sócio-gênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vygotski), quanto no nível moral (como em Kohlberg) se relacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte da sociedade ampla. Numa nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e efetivas, que só elas contam, a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do que aprender, do quando e como (MARQUES, 1993, p. 109-110).

Para que isso se torne realidade, a educação precisa estar prenhe de uma ética universal de princípios gerais para a organização de uma sociedade justa, fraterna e solidária,

[...] da ética universal do ser humano. Da ética [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1997, p. 17).

Uma ética preocupada em identificar os princípios de uma vida que proporcione consciência do sentido profundo de ser humano, que respeite e valorize as diferenças, que garanta o pleno desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal no planeta todo. Terá que ser uma ética que transcenda a moral, que vá além dela.

As bases e fundamentos de uma educação ética estão na Ética da Libertação. Uma ética que exige a transformação de todas as estruturas que excluem o Outro, o pobre, o diferente. Uma ética que se sustenta “no princípio-libertação” construído na teoria de Dussel.

O “princípio-libertação” formula explicitamente o momento deontológico ou o dever ético-critico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral. Este princípio subsume todos os princípios anteriores. Trata-se do dever de intervir criativamente no progresso qualitativo da história. O princípio obriga a cumprir por dever o critério já definido; quer dizer, é obrigatório para todo o ser humano – embora freqüentemente só assumam esta responsabilidade os participantes da comunidade crítica das vítimas – transformar por desconstrução negativa e nova

construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima. (DUSSEL, 2002, p. 564)

Também na Ética do Discurso há contribuições para a construção de uma educação ética. Ela se associa ao esforço de uma educação dialógica (Freire), construtivista (Piaget) e sócio-interacionista (Vygotski), na exigência radical de inclusão de todos os seres humanos, respeitados em suas diferenças múltiplas, através da intersubjetividade e dos inter-relacionamentos numa comunidade universal, numa comunidade de comunidades.

A Ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que comprehende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional quotidiana não pode ter um domínio nativo (HABERMAS, 1989, p. 155).

Uma educação ética tem o desafio de refletir criticamente sobre as moralidades. Seu papel emerge do mundo da prática, das interações sociais, buscando a humanização da vida de todos e de tudo, por isso ética é libertação. Daí o papel da educação, sobretudo a escolar, pois “[...] é precisamente na adolescência que se tomam as opções básicas pró ou contra a libertação” (SEGUNDO, 1978, p. 116). Está nas mãos de professores e alunos a construção deste mundo ético, desta proposta de libertação. “Professores e alunos são os sujeitos diretos e imediatos do ensino-aprendizagem” (MARQUES, 1994, p. 88). Essa é a possibilidade do poder local, de a educação poder emergir em toda a sua diversidade.

A ética no processo educativo comprehende-se como um processo aberto de construção e reconstrução infinita diante das necessidades que a vida humana universal e seu ambiente determinam, superando, assim, os determinismos do cognitivismo, do paradigma da consciência. É uma ética implícita em todo o processo educativo, formal ou informal. Da mais tenra idade até o fim da vida, todo o processo de apren-

dzagem e construção do conhecimento traz, no seio de sua realização, um desenvolvimento humano ético preocupado com a universalidade da vida de todos os seres humanos. Esta ética pergunta constantemente sobre como se deve agir, sobre as normas e conjunto de valores, sem trazer qualquer prejuízo a nenhum ser humano e a nenhuma vida na consolidação do bem estar de toda a comunidade.

Colocada no cerne da unidade da razão prática, se refere ao discurso da elucidação e regulamentação da vida em comum, ou da identidade coletiva que respeite e deixe espaços para a multiplicidade dos projetos individuais de vida. Sustenta Habermas que, como as teorias científicas, as questões normativas são suscetíveis de exame crítico racional, no interior de processos argumentativos, isto é, de discursos cuja validação se assegure pela razão comunicativa numa situação dialógica livre de coações e pela motivação de todos os envolvidos, no sentido de alcançarem o entendimento entre eles num espaço conjugado de cooperação e solidariedade (MARQUES, 1996, p. 11).

Mas para que ela se realize na sua totalidade e para todos, pressupõe-se a criação maximizada de estruturas capazes de, como diz Prestes:

[...] promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientam a ação pedagógica; estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (PRESTES, 1996, p. 107).

Isso significa que uma educação imbricada com valores éticos preocupa-se em construir conhecimento em prol da humanização e da realidade da vida; supera o individualismo e o egoísmo da moral liberal e estimula a cooperação e a solidariedade entre as novas gerações, buscando no passado os momentos de ruptura com as morais de dominação e se alimentando da força ética com que os povos lutaram pela manutenção e melhoramento da vida. Seu esforço busca uma sinergia, uma coordenação dos vários órgãos que compõem as sociedades humanas em favor da defesa da vida digna dentro de uma perspectiva planetária.

## 2. A cidadania como exercício prático educativo da ética

Tal como a ética, também a cidadania é hoje um termo muito em voga. As três últimas décadas permitiram o crescimento do debate das grandes questões sociais voltadas para a construção de mais cidadania. Entretanto, proporcionalmente à velocidade com que se popularizou o termo *cidadania* tornou-se refém do discurso das elites, que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhes é própria. Elas incorporaram o termo aos seus discursos de promessa para enganar o povo e o manter sob o domínio de seus interesses. O melhor viés que seus teóricos encontraram para “camuflar” seus interesses foi através da educação, transformando-a na terapia para a cura dos males da exclusão.

A cidadania é uma das grandes questões da educação, mas esta concepção traz justamente o perigo de uma abstração deste conceito (Cf. FERREIRA, 1993, p. 6). Daí a necessidade de construir uma definição para um consenso mínimo sobre seu significado no contexto educacional, para que esse conceito permita significar os valores e objetivos necessários para a sua vivência.

As raízes da cidadania estão na sociedade grega, mais especificamente na cidade grega.<sup>2</sup> Cidadania significava viver e participar da vida da cidade; viver e participar da associação de pequenos núcleos de vida: a família, a fratria, a tribo. Na sociedade grega, a democracia era direta, não havia representantes do povo, cada cidadão tinha acesso às assembleias onde podia argumentar a favor de suas posições. Mas, o conceito de cidadania ampliou-se para além da questão de viver a cidade. O cidadão passou a se ligar ao Estado; com essa ligação

ampliaram-se os direitos e os deveres para o cidadão. Foram os romanos que deram uma definição, um significado jurídico ao termo. Moura Ramos, citado por Libâneo, afirma que “A cidadania (o *status civitatis* dos romanos) é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertença de um indivíduo ao Estado, o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações [...] A cidadania exprime assim um vínculo de caráter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política: o Estado” (LIBÂNEO, 1995, p. 18).

A modernidade, inaugurando a nova sociedade da democracia burguesa, vinculou a cidadania com os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de comércio, de produção, de propriedade privada. Individualizando a pessoa, alienando-a dos outros pares, a burguesia pôde limitar o alcance da cidadania. Marx, ao tratar da Questão Judaica, mostra que a Declaração dos Direitos do Homem, de 1793, reduz a questão da cidadania a questões políticas. “O assunto torna-se ainda mais incompreensível ao observarmos que os libertadores políticos reduzem a cidadania, à comunidade política, a simples meio para preservar os chamados direitos do homem” (MARX, 1989, p. 58). Leia-se, portanto, direitos do homem burguês. Para o autor, o homem egoísta da sociedade civil burguesa é o homem natural. A revolução política, a mera defesa da questão política apenas dissolve a sociedade civil sem revolucionar o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados. Para o liberalismo e o neoliberalismo, a cidadania está centrada no princípio individualista onde cada qual cuida dos próprios interesses.

Já para a crítica marxista, a cidadania requer a responsabilidade de uns pelos outros. Comparato, no prefácio do livro de Pinsky, caracteriza a diferença entre a perspectiva capitalista e a socialista. “Para o socialismo, muito ao contrário, constitui rematado absurdo imaginar que a harmonia social pode resultar de uma concorrência de egoísmos. Sem o respeito ao princípio de solidariedade (*solidum*, em latim, significa a totalidade), isto é, sem que cada cidadão seja, efetivamente, responsável pelo bem-estar de todos, jamais se chega-

<sup>2</sup> Aqui é importante observar que quando falamos de cidadania grega estão citados apenas os cidadãos. Entre eles havia democracia. Porém, a sociedade não é protótipo de cidadania, pois “Vale lembrar que Atenas, nos tempos de seu maior desenvolvimento, possuía noventa mil cidadãos livres, entre homens, mulheres e crianças; enquanto isso, o número de escravos para ambos os sexos alcançava a soma de 365 mil pessoas”. Alvoi AHLERT. A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal, p. 27.

rá a construir uma sociedade livre e igualitária" (COMPARATO, 1999, p. 12).

As idéias acima expostas evidenciam que a cidadania não se dá por decreto. A cidadania não pode ser visualizada como algo dado, pois seus pressupostos são a história e a filosofia. Ela se permite ver, notar, conceituar, quando é vivida, exercida pelo cidadão (Cf. FERREIRA, 1993, p. 19). Cidadania implica uma luta ferrenha dos seres humanos para serem mais seres humanos; significa a luta pela busca da liberdade, da construção diária da liberdade no encontro com o outro, no embate pelos espaços que permitam a vivência plena da dignidade humana. A cidadania compõe-se de um conjunto de direitos fundamentais para a existência plena da vida humana: direitos civis, que significam o domínio sobre o próprio corpo, a livre locomoção, a segurança; direitos sociais, que garantam atendimento às necessidades humanas básicas, como: alimentação, habitação, saúde, educação, trabalho e salário dignos; direitos políticos, para que a pessoa possa deliberar sobre sua própria vida, expressar-se com liberdade no campo da cultura, da religião, da política, da sexualidade e, participar livremente de sindicatos, partidos, associações, movimentos sociais, conselhos populares, etc (Cf. MANZINI-COVRE, 1998, p. 11-15). Braga, discutindo a qualidade de vida urbana e cidadania, resume bem um conceito atual de cidadania necessária.

O sociólogo britânico T. H. Marshall, em seu conhecido ensaio "Classe Social e Cidadania", definiu a cidadania como um conjunto de direitos que podem ser agrupados em três elementos: o civil, o político e o social, os quais não surgiram simultaneamente, mas sucessivamente, desde o século XVIII até o século XX. O elemento civil é composto daqueles direitos relativos à liberdade individual: o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa e pensamento, o discutido direito à propriedade, em suma, o direito à justiça (que deve ser igual para todos). O elemento político compreende o direito de exercer o poder político, mesmo indiretamente como eleitor. O elemento social compreende tanto o direito a um padrão mínimo de bem-estar econômico e segurança, quanto o direito de acesso aos bens culturais e à chamada "vida civilizada", ou seja, é o direito não só ao bem estar material, mas ao cultural (BRAGA, 2002, p. 2).

Na mesma medida, a cidadania exige o exercício de deveres para que os próprios direitos se efetivem. Isto significa que cada

indivíduo deve fomentar a busca e a construção coletiva dos direitos; o exercício da responsabilidade com a coletividade; o cumprimento de regras e de normas de convivência, produção, gestão e consumo estabelecidos pela coletividade; a busca efetiva de participação na política para controlar seus governos eleitos dentro de princípios democráticos.

Teixeira e Vale (2000, p. 24-27) dão uma definição de cidadania que não permite uma abstração teórica. Entendem que a cidadania não pode estar desvinculada das reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade. Para uma cidadania efetiva, reúnem algumas categorias indispensáveis para o exercício da cidadania que implica, em primeiro lugar, a participação organizada para que as pessoas não sejam objetos da ação, mas, sujeitos da prática política da comunidade até a do Governo Federal. Por isso, ela é conquista e, como tal, torna-se o próprio processo emancipatório. A emancipação do ser humano é um processo contínuo de transformação da sociedade de exclusão. Segundo Adorno, "[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia" (1995, p. 141-142).

A vivência da democracia exige uma crescente organização da sociedade civil para possibilitar e aprofundar a participação de todas as pessoas. A democracia vai além da democracia representativa que tem mantido no poder as elites dominantes. A história da democracia brasileira, pautada na democracia representativa, tem permitido o controle do Estado sobre a população, quando a verdadeira democracia é a democracia direta na qual o Estado está sob o controle da população. O exercício mais efetivo deste processo democrático tem sido o orçamento participativo, que vem sendo praticado em várias cidades e Estados do País; trata-se de decisões polí-

ticas para a aplicação de recursos e distribuição de renda, conforme as necessidades das comunidades organizadas através de conselhos populares. "O que se trata é de democratizar radicalmente a democracia, de criar mecanismos para que ela corresponda aos interesses da ampla maioria da população e de criar instituições novas, pela reforma ou pela ruptura, que permitam que as decisões sobre o futuro sejam decisões sempre compartilhadas" (GENRO, 2001, p. 18).

Tal proposta permite uma nova relação com as questões tradicionais referentes às outras duas categorias fundamentais da cidadania: os direitos e deveres, já anteriormente tratados. Levando a um crescendo, entra em cena uma nova categoria, que é a questão do saber. Dominar os conteúdos da cultura e construir novos conhecimentos a partir deles, para dentro do contexto das necessidades das populações, significa ter na educação seu principal instrumento, e no resgate dos valores humanitários como a solidariedade, a consciência do compromisso para com o bem-estar de todos, a fraternidade e a reciprocidade, a urgência mais fundamental.

### **3. A modo de conclusão, afirmações sobre a inseparabilidade entre ética e cidadania no processo educativo**

Para concluir, compartilhamos um fato que aconteceu imediatamente após as provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Em diálogo com uma pessoa que havia participado das provas do ENEM e que no dia seguinte demonstrava um relativo desânimo, questionamos sobre sua expectativa em relação à prova. Ela mostrou sua frustração com os possíveis resultados, pois acreditava que o tema da redação certamente haveria de comprometer seu desempenho. Disse ela: - "O tema da redação foi sobre política, e eu não gosto de política".

Este exemplo mostra uma tendência que está presente na sociedade brasileira. Ainda faz-se da política um tabu. Conseqüentemente, sua discussão está muito ausente do processo de formação da Educação Básica. Isso decorre de uma separação ide-

ológica de dois termos inseparáveis: cidadania e política. As elites têm evitado falar da relação entre estas categorias. Assim, a política não tem encontrado seu lugar no processo educativo. Muitas vezes os lemas e planos pedagógicos governamentais falsoseiam esta inseparabilidade, fazendo com que a cidadania esteja acima ou nada tenha a ver com a política.

Entretanto, Ferreira (1993, p. 5) afirma que “[...] a prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não”. Também para Freire, “[...] não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político” (2000, p. 127).

Já a nova LDB – Lei Federal nº 9394/96 “[...] nomeia o Ensino Fundamental como educação básica e que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para pugnecer no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1998a, p. 41). Segundo a LDB, essa formação se dá através de várias formas:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2000, p. 30).

De certa forma, toda a educação tem como objetivo integrar a pessoa ao conjunto da sociedade, isto é, visa à socialização, inclusive nos moldes das tendências críticas e transformadoras, pois, como lembra Ferreira (1993, p. 10), “[...] a luta pela definição dos fins da educação inscreve-se na luta de classes como luta por hegemonia”.

Neste contexto, a referida autora tece suas críticas a Dermeval Saviani que estaria escondendo para o idealismo ao propor uma educação para a cidadania pensando-a somente a partir de duas estruturas: o resgate dos conteúdos para todas as crianças e a educação centrada na disciplina e na organização de idéias. A cidadania, enquanto conquista e construção, requer muito mais do que o domínio dos conteú-

dos.

Ferreira (1993, p.12-18) ainda analisa a leitura crítica hermenêutica de Giroux, que aponta para a necessidade de uma leitura e interpretação das teorias educacionais. As três grandes linhas por ele analisadas são a *racionalidade técnica*, a *racionalidade hermenêutica* e a *racionalidade emancipatória*.

A *racionalidade técnica* trabalha com os princípios epistemológicos do positivismo. Os desajustes e a não-integração do aluno são vistos como anomia. A educação passa a ser vista como correção de comportamentos, disciplina e enquadramento social. Neste contexto defende-se uma eticidade na qual se trabalha a harmonia social e a eliminação dos conflitos. Busca-se um constante aprimoramento das técnicas pedagógicas que são vistas como solução para a integração, são as linhas que trabalham com a idéia de que existe um consenso social.

Trabalhando com uma perspectiva fenomenológica, a *racionalidade hermenêutica* considera central o binômio: intencionalidade/significação. A hermenêutica liga-se à leitura dos signos dando a significação dos fatos. O consenso significa um acordo de consciências, a partir da compreensão dos fatos, o que faz da educação um diálogo unificador da sociedade, devendo ela considerar os valores e as motivações dos alunos. Giroux aponta para os erros dessa abordagem, pois ela permanece na consciência individualista da modernidade, perde de vista a questão ideológica do processo educativo e as relações de poder nele implicadas. A deficiência da *racionalidade hermenêutica* estaria na não discussão das questões políticas concernentes ao processo educativo. A não-intervenção passa a ser intervenção, uma ação política real e definida, porém, ocultada. A educação nesta perspectiva acredita e busca na formação da cidadania, a participação do aluno na criação de uma sociedade justa e igual, mas não discute as condições e as relações de poder em que se dão as inter-relações pedagógicas.

A terceira grande linha deseja ir além da abordagem hermenêutica, centrando a sua crítica nas relações sociais. Para Giroux, conforme Ferreira (1993, p. 12-18), a emancipação se dá através da dialética da

crítica e da ação na sociedade. Uma consciência construída criticamente assume o compromisso de fazer história. Neste contexto, a educação deve ter um fundamento político e normativo para proporcionar o engajamento no processo formador. Já a ausência de princípios emancipadores faz da educação um processo de adaptação, de enquadramento social, onde o consenso se dá sob a orientação das classes dominantes, através da coordenação exercida por um Estado paternalista. Por outro lado, a emancipação requer cidadania ativa, inconformada, indignada, que luta para conquistar uma sociedade efetivamente democrática. O consenso social deve ser construído pela disputa dos projetos políticos, sociais e econômicos. Assim, a cidadania passa pelas disputas políticas para desmascarar as inverdades e permitir o embate das questões valorativas. Trata-se de um consenso construído pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo político e pedagógico.

Para Ferreira (1993, p 12-18), esta visão traz resquícios do idealismo, não considerando suficientemente as relações entre o ser humano e as condições materiais. Entretanto, acredita-se que ela reforça a dimensão da inseparabilidade entre educação, cidadania e política. Assim como a palavra e a liberdade são construções educativas através das quais “[...] o ser humano se constitui num ser capaz de existir no mundo e relacionar-se com este mundo e seu entorno social e natural com liberdade e autonomia responsáveis,” (AHLERT, 2001, p. 103-104) também a cidadania não pode ser outorgada ou cedida, mas deve ser uma conquista. Nestas tarefas os educadores têm um papel fundamental, o de provocar alunos e alunas a conquistá-las.

Neste sentido, Streck questiona a intencionalidade política conservadora de fazer passar a idéia de que a educação prepara para a cidadania. Para ele, esta visão dá uma conotação abstrata ao processo educativo, pois cinge os dois termos, dando-lhes significados próprios e estanques. Assim, fundamentando-se em Freire e Arroyo, afirma que

[...] não existe num primeiro momento uma preparação para a cidadania para depois poder exercê-la. Educação é sempre exercício de cidadania como prática de liberdade. O pressuposto básico para isso é reconhecer a aluna e o aluno como co-cidadã e

co-cidadão que, em todos os estágios do desenvolvimento e em todas as modalidades de educação, são parte dos processos sociais de exclusão e de inclusão (STRECK, 2001b, p. 58).

A educação para a cidadania, embora historicamente polêmica, é pressuposto para viver a democracia, pois o Estado é uma disputa de classes a partir de interesses opostos. É necessário impedir que as classes dominadoras se perpetuem no poder no Estado. Por isso é necessário preparar o cidadão para que ele possa ter capacidade de participativa e decisória no processo democrático. “O Estado de direito, fundado no respeito a uma constituição, não define necessariamente o pior dos sistemas. A democracia, num sentido ainda a definir, pode ser a organização mais eficaz da comunidade, a fim de lutar contra a violência que a ameaça, interna como externamente. A vida no Estado pode ser pensada como participação nessa luta, participação nada supérflua” (CANIVEZ, 1991, p. 12).

E isso pressupõe uma educação que habilita o cidadão a participar das ações políticas que organizam a vida no Estado. Daí a justificativa para a educação do cidadão para uma democracia participativa.

A cidadania traz intrinsecamente ao seu conceito a pertença do indivíduo ao Estado. Esta pertença recebe um sentido jurídico que define direitos e deveres segundo leis próprias de cada Estado. Neste sentido, o tipo de cidadania é reflexo do tipo de Estado que está em vigor.

A questão da cidadania implica, portanto, a discussão sobre o modo com que a pessoa se insere na comunidade e da sua relação com o fenômeno político. Para Canivez, existem duas formas representativas da cidadania na atualidade: “A primeira opõe a cidadania ao Estado: insiste na liberdade dos indivíduos ou das comunidades, em oposição ao Estado, considerando como um poder externo à sociedade e que a ela se impõe. A segunda enfatiza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. A cidadania e, sobretudo, o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer” (CANIVEZ, 1991, p. 15).

A dimensão da cidadania como pertencimento ao Estado coloca a questão do

conceito deste no seu duplo significado, conforme as duas grandes teorias de sociedade construídas ao longo da modernidade. Por um lado, a visão liberal entende que a sociedade, como um conjunto de relações sociais e de trabalho e troca, tem capacidade de auto-organizar-se. Não necessaria o Estado interferir continuamente na organização dos indivíduos constituintes da comunidade social. Ao Estado caberia a fiscalização e a fixação de leis e regras para garantir a propriedade e a livre concorrência. De outro lado, encontra-se a crítica marxista que, lendo a realidade concreta, materialista, de sua época, identifica o Estado como um ente acima dos cidadãos. Este Estado é um instrumento privativo da classe burguesa hegemônica e sua função está em manter jurídica, ideológica e concretamente as relações de produção e consumo da sociedade capitalista, fazendo o papel de regulador e defensor dos interesses privados dos detentores dos meios de produção através das forças armadas, da justiça e do sistema educacional.

Entretanto, Canivez (1991, p. 16-17) lembra que há questões que são comuns às duas teorias, como a visão do Estado enquanto máquina estrutural que de fora impõe regras às relações sociais. Ambas as teorias têm na extinção do Estado a utopia de uma sociedade completamente livre.

A cidadania em uma comunidade política submete-se a uma autoridade legal fora da família ou casta. O indivíduo é livre cidadão, sujeito apenas à autoridade e não mais a alguém em particular. Esta comunidade política de cidadãos já não possui mais sua unidade exclusivamente na dominação de uma tradição. Agora, ela provém do embate de interesses de tradições e classes diferentes.

Para Canivez, na sociedade moderna, “[...] o cidadão é uma espécie de consumidor e o Estado um prestador de serviços” (CANIVEZ, 1991, p. 27). Trata-se, obviamente, de uma definição burguesa. Nesta visão os direitos a serem exercidos têm como condição a prática de um conjunto de deveres.

Quanto à dimensão política da cidadania, Canivez (1991, p. 31) sustenta na concepção moderna de Eric Weil, que entende a

cidadania como um Estado no qual cada cidadão, no seu conjunto de responsabilidades e liberdades, pode candidatar-se ao cargo de governante. Portanto, ser eleitor e elegível. Essa definição, por sua vez, implica uma prática educativa própria. Se todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres, então, para o exercício destes, necessitam das mesmas condições de formação, apropriação e construção do saber. Deve ter acesso a uma educação que o habilite na condição de um governante em potencial.

Já a ação política, Canivez (1991, p. 140-141) fundamenta-a na teoria política de Hannah Arendt, para quem a República é o Estado no qual o cidadão é um participante da *res publica* – “coisa pública”. No sentido moderno, “[...] o Estado é a organização da comunidade em instituições, todas elas solidárias: o governo, o parlamento, a administração, a organização do povo em corpo eleitoral são instituições estreitamente dependentes umas das outras. O Estado não é, portanto, uma associação de indivíduos ligados por um contrato, como para Rousseau, mas uma organização de instituições que agem junto” (CANIVEZ, 1991, p. 148).

No Estado, o cidadão toma parte das decisões que comprometem a comunidade e que devem ser construídas através de assembléias comunitárias e assembléias representativas constituídas pelos eleitos das comunas.

Este exercício participativo exige capacitação dos instituintes. Assim, para que esta democracia moderna se efetive, faz-se necessária a existência de cidadãos ativos, ou seja, de uma sociedade na qual todos os seus integrantes têm capacidades e habilidades para serem governantes nas mais variadas instâncias e níveis em que se desdobram as funções do Estado. Essa capacitação do cidadão requer, portanto, uma educação que forma cidadãos ativos. Conforme Canivez, Arendt entende a educação como uma ação essencialmente conservadora, e quando não for conservadora se tornará reacionária. Aqui, porém, trata-se não de uma educação que conserva um *status quo* burguês, no qual as elites econômicas e políticas mantêm os privilégios educacionais diferenciados para seus filhos. Educação conservadora, na teoria

arendtiana, é aquela que “[...] conserva a herança de saber e de experiência recebida do passado e transmiti-la às novas gerações” (CANIVEZ, 1991, p. 141).

O Estado, como organização da vida da comunidade, exige da educação uma significação fundamentalmente política. Sua função concernente à democracia busca a socialização e a educação moral dos indivíduos que fazem a comunidade. Trata-se de uma educação em valores universais. Mas isso não significa uma educação apenas adaptativa. Canivez vê na educação a função “[...] de levar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a ‘compreender’ porque isso é exigido – e, conforme o caso, por que isso, que de fato se exige dele, não é exigível” (CANIVEZ, 1991, p. 1150-151).

No Estado moderno, onde o governo é a mola propulsora da política administrativa e das políticas públicas, geralmente, o cidadão é passivo. Ele elege seus governantes e, posteriormente, relaciona-se apenas como opinião pública de pressão pró ou contra as ações políticas e administrativas empreendidas pelos governantes. No entanto, a democracia possibilita o exercício da cidadania ativa. Para Canivez,

[...] o cidadão ativo é aquele que exerce responsabilidades políticas, em um nível qualquer de hierarquia de um partido ou na das funções públicas. Essas responsabilidades podem ser definidas por um status (como são as do deputado ou ministro). Elas também podem ser informais (assim como as dos conselheiros privados, como os que assessoram todos os homens políticos). O

cidadão é então tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão. Em outras palavras, é tanto mais ativo quanto mais participar do governo (1991, p. 154).

Esta participação requer uma capacidade organizativa da cidadania. Depende do cidadão refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais, construir opinião sobre essas questões, manifestar-se e participar do debate e das decisões sobre os grandes temas que a organização democrática requer. Esta cidadania demanda um sistema escolar que eduque o cidadão.

Em uma democracia, a escola deve educar cidadãos ativos. Não deve preocupar-se em ensinar aos indivíduos como defender seus interesses materiais, sociais e profissionais. Não deve também treiná-los para as lutas políticas, para a competição pelo poder, para as manobras partidárias. Seu papel, em outros termos, não é iniciá-los à vida política. Essa iniciação, que passa pela participação em debates, assembleias, campanhas de todo tipo, é incumbência dos partidos. [...] Decerto não deve orientar as preferências partidárias dos cidadãos, mas deve dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas, e debater sobre isso (CANIVEZ, 1991, p. 157).

Na perspectiva da cidadania, será que em nossos programas acadêmicos procuramos estes comportamentos e atitudes? Como lidamos com as vaidades pessoais, e nos perguntamos se somos humanistas de fato ou humanistas de ocasião?

Fundamentada em Eric Weil, Canivez, a autora da citação acima, vê na instituição

escolar a tarefa e a possibilidade da formação do cidadão capacitado para o diálogo argumentativo sobre os temas fundamentais para a democracia, como a Constituição, o direito, o Estado, a informação, a comunicação, a justiça. Por isso, este lugar da educação é um lugar próprio da política. A educação para a cidadania é uma educação política.

Em síntese, a democracia é a organização de uma comunidade ou de comunidades humanas cuja normatização e organização das relações estão assentadas sobre um conjunto de leis constitucionais consensualmente construídos. Ela pressupõe a condição de cada indivíduo participar do processo democrático mediante a escolha de líderes e governantes (cidadania passiva) ou postular funções de governante e ou participar da discussão e decisão das políticas públicas a serem executadas pelo Estado (cidadania ativa).

Essa cidadania ativa somente é possível quando os cidadãos desenvolvem, através da educação, as capacidades de julgar as questões pertinentes do Estado para além das particularidades e interesses individuais. Esta educação deve assentar-se sobre o princípio do diálogo para que, via argumentação, se produza um consenso entre todos os concernidos. Trata-se da busca de um consenso de sentido estreito, onde todos os temas relevantes a uma vida democrática e inclusiva sejam discutidos e decididos pela participação de todos os cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AHLERT, Alvoi. *Modernidade: das sementes ao nascimento*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1996. (Cadernos do Mestrado).

AHLERT, Alvoi. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. 2 ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003. (Coleção - Fronteiras da educação).

ANDREOLA, Balduino Antonio. Ética e solidariedade planetária. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, v. 41 (2): 18-38, 2001.

BRAGA, Robert. Qualidade de vida urbana e cidadania. *Território e cidadania*. Rio Claro, SP: UNESP, n.2, julho/dezembro, 2002. p. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. LDB: *Lei de iretrizes e bases da educação: Lei n. 9.394/96*. Apresentação Esther Pillar Grossi. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 11 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2003.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. Prefácio. In: PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995 a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995 b.

GENRO, Tarso e SOUZA, Ubiratan de. *Orçamento participativo: a experiência de Porto Alegre*. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, João Batista. *Ideologia e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1995.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção - Primeiros Passos).

MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 1993.

MARQUES, Mario Osório. Por uma educação de qualidade. *Contexto & educação*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 9 (34). p. 81-90, 1994.

MARQUES, Mario Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1995.

MARQUES, Mario Osório. A Eticidade da Ciência. *Ciência & ambiente*. Santa Maria: Ed. da UFSM e Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, n. 12, 1996. p. 7-15.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1989. p. 77-93.

MARX, Karl. A consciência revolucionária da história. In: FERNADES, F. K. Marx e F. Engels – *História*. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPURCS, 1996.

SEGUNDO, Juan Luis. *Libertação da teologia*. São Paulo: Loyola, 1978.

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2001.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini e VALE, José Misael Ferreira do. Ensino de Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. In: NARDI, Roberto (org.). *Educação em ciências: da pesquisa à prática docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. (Educação para a Ciência).

# A Certificação de Competências e suas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>

Neide Elisa Portes dos Santos<sup>2</sup>  
Fernando Selman Rocha Fidalgo<sup>3</sup>

## RESUMO

A certificação de competências tem sido entendida como um mecanismo de reconhecimento dos saberes e competências construídos em diferentes espaços formativos. Nesse sentido, têm sido crescentes os debates, as proposições e ações no campo da certificação de competências no Brasil e em diversos países. O objetivo central deste trabalho é o de apresentar algumas reflexões acerca dos limites e das possibilidades da criação de um sistema de certificação de competências para a educação/formação profissional de pessoas jovens e adultas no Brasil.

**Palavras-chave:** competência – certificação de competência – educação de jovens e adultos – qualificação – certificação profissional.

**A** busca pela instituição de um sistema de certificação profissional baseado em competência tem ocupado a agenda dos interlocutores do governo, dos trabalhadores e do empresariado tanto com vistas à criação de instrumentos de certificação que dêem conta de avaliar e certificar as competências construídas livremente pelos trabalhadores, quanto para fazer face às mudanças no Sistema de Educação instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Sobretudo na Educação Profissional.

Nas proposições e ações dos interlocutores do governo, a questão da certificação de competências é vinculada às políticas dos Ministérios da Saúde; do Trabalho e Emprego, e da Educação. Nas propostas do patronato, a questão da certificação de competências aparece como um elemento estratégico de reconversão da força de trabalho para fazer frente aos novos padrões de competitividade e qualidade, impostos em grande medida pelo recrudescimento da concorrência intercapitalista. Nas proposições dos trabalhadores, a certificação de competências tende a configurar-se como um elemento regulador do valor da força de trabalho e como um indicador de qualidades requeridas pelo capital. Cabe res-

saltar que no contexto internacional, como lembra Mertens (1996), a certificação de competências tem sua gênese vinculada à iniciativa dos Estados e/ou do patronato de alguns países que vinham enfrentando problemas de oferta de educação formal, funcionando como uma ferramenta de melhoria da qualidade da força de trabalho.

O objetivo deste artigo é o de apresentar algumas reflexões em torno dos limites e das possibilidades da criação de um sistema de certificação de competências para a educação/formação profissional de pessoas jovens e adultas no Brasil.

## A relação qualificação e competência: uma aproximação conceitual

A competência configura-se como uma referência polissêmica que vem sendo apropriada por diferentes interlocutores sociais e em diferentes contextos. Pelo patronato, para se fazer face a um perfil desejável de trabalhador; pelos trabalhadores, que, premidos pela necessidade de melhoria da qualidade de seu trabalho, se apropriam desta noção como parâmetro balizador de um perfil requerido pelo mercado de trabalho; pelo Estado, como

norteador de políticas públicas e, pelos educadores, como elemento constitutivo de currículos, avaliações e propostas pedagógicas.

Como afirma Santos (2003), a noção de qualificação tem sido esvaziada em favor do modelo de competência a partir da crise do regime de acumulação fordista<sup>4</sup>. No contexto do modelo fordista,

(...) o conceito de qualificação do operário se restrinjava cada vez mais ao preparo para a simples execução de rotinas e seqüências de tarefas e operações pré-determinadas pelos setores de planejamento de produção, num ritmo estabelecido pelos estudos de tempos e movimentos. Do ponto de vista dos conteúdos formais, esse preparo também seria limitado a um mínimo indispensável de conhecimentos gerais e técnicos, direta e estritamente relacionados ao conjunto de tarefas e operações que componham (sic!) a ocupação. Assim, a automação flexível impõe uma revisão não só dos processos de produção e de organização do trabalho, como da própria questão da qualificação profissional (FOGAÇA, 1992, p. 19).

De acordo com a mencionada autora, no regime de acumulação flexível, a qualificação profissional é colocada em questão, em função da complexificação dos conteúdos profissionais e do fim do parcelamento de tarefas. Nesse sentido, o conjunto de mudanças elencado pela autora tem confluências com as transformações associadas

1 Texto apresentado no II Seminário de Educação de Jovens e Adultos, realizado na FAE/UEMG/CBH no 2º semestre de 2004. Baseado em resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UEMG, em nível de mestrado, sob orientação do

2 Prof. Fernando Fidalgo. O trabalho foi concluído em dezembro de 2003 e intitulado: "Gestão e Certificação de Competências no Brasil: Uma Análise Comparativa de Experiências". A pesquisa teve apoio financeiro do CNPq. Mestre em Educação, professora da FAE/UEMG/CBH e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional Monsenhor Messias de Sete Lagoas e membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE/FAE/UFMG. Contato: neideelisad6@yahoo.com.br

3 Professor da FAE/UFMG, Doutor em Educação.

4 A respeito da crise do fordismo no Brasil e em países capitalistas centrais, Cf. DUARTE, A.M.C. (a) A crise do Fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 7, p. 48-61, jul/dez, 2000.

à institucionalização do modelo de competências à medida que nesse processo ocorrem (re)configurações no perfil dos trabalhadores, e referências como: carreira, salários e profissão são colocadas em xeque, pois de acordo com a mencionada autora, do paradigma da automação flexível,

deve emergir, também, um novo conceito de qualificação que, especialmente no caso do operariado qualificado, não se resume ao domínio de habilidades motoras para o exercício de tarefas mecânicas e repetitivas mas, ao contrário, se coloca como produto dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Eliminando o caráter mecânico e repetitivo do paradigma fordista, o novo paradigma exige, da parte do operário qualificado, uma série de qualidades que até então estiveram restritas aos níveis de supervisão e gerência, assim como aos profissionais de nível superior encarregados do planejamento dos processos de trabalho e produção (FOGAÇA, 1992, p.20-21).

As "novas" formas de organização alternativas ao modelo Fordista ganham contornos mais definidos a partir da década de 80 tendo em vista as necessidades de mudanças nos padrões de produtividade e competitividade, da introdução de inovações gerenciais e institucionais. Nesse quadro, a institucionalização do regime acumulação flexível exerce influências sobre a qualificação do trabalhador, fazendo com que a formação profissional torne-se um dos fatores de vantagem competitiva para as empresas. As "novas" formas de organização do trabalho promovem, também, o esvaziamento da noção de posto de trabalho e de tarefas, forçando o capital a buscar novos padrões de gestão da força de trabalho. É nesse contexto que a noção de competências vem ganhando maior ênfase.

O movimento de emergência do novo conceito de qualificação, tal qual é descrito pela autora acima, tem sido associado por diversos autores como Deluiz (1996); Zarifian (1996); Manfedi (1998); Araújo (1999) entre outros, à emergência do modelo de competências à medida que passa a ser exigida dos trabalhadores uma série de qualidades que estava restrita a outros níveis profissionais. Do ponto de vista conceitual, há discussões na literatura especializada sobre a relação entre qualificação e competência. Como afirma Manfredi (1998), há um movimento no campo das representações e das concepções no sen-

tido de substituir a noção de qualificação pelo modelo de competências.

Na relação qualificação e competência, a qualificação baseia-se, como argumenta Araújo (1999 b), em conhecimentos teóricos formalizados, ou seja, em um saber acadêmico correspondente a um título/diploma, relacionando-se a um conjunto de conhecimentos adquirido durante o processo de socialização/educação formal, estando, portanto, vinculada à relação entre escolarização e ocupação no posto de trabalho. Em relação competência, Hirata (1994) afirma que essa, diferentemente da qualificação, configura-se como uma noção bastante imprecisa e se constitui como um termo marcado, política e ideologicamente desde sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social. Hirata (op. cit), com base em Kergoat e

Freyssenet, ressalta a riqueza conceitual da noção de qualificação – qualificação do emprego, qualificação do trabalhador, 'qualificação real', 'qualificação operatória' e qualificação como uma relação social. A respeito da qualificação como relação social, Dugué afirma que:

A qualificação se constrói através de relações de força entre duas partes e é associada a uma concepção de relações sociais funcionando somente sobre o modelo de confrontação. [...]

O conceito de qualificação permite desvelar os antagonismos e as contradições entre direções empresariais e de trabalhadores. [...].

A noção de competência, ao contrário, contribui para mascarar as oposições possíveis entre exigências dos postos e conhecimento dos homens (DUGUÉ *apud* Araújo, 1999(b) , p. 179) (Grifos do autor).

Na perspectiva apresentada por Dugué, percebe-se que a competência se contrapõe à qualificação, sobretudo no que se refere às relações entre capital e trabalho, pois a qualificação parece elucidar com mais intensidade a histórica correlação de forças entre ambos, enquanto a noção de

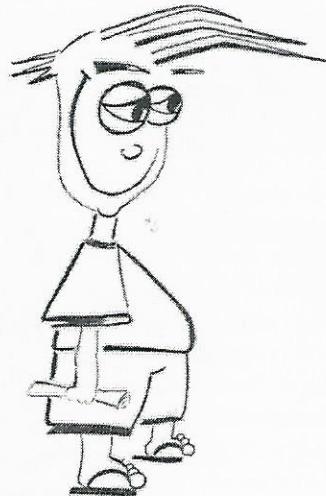
competência contribui, como afirma a autora, para mascarar as oposições e os antagonismos gestados a partir desse aparente confronto conceitual. Entretanto, vale ressaltar que o debate sobre o deslocamento da noção de qualificação para o modelo de competência vem ocorrendo para além do plano conceitual, pois tem promovido, dentre outros, um redimensionamento das relações de trabalho e dos processos de gestão da educação profissional. Pois esse

processo de mudanças faz com que trabalhador tenha constantemente a necessidade de oferecer provas de sua competência, o que conduz, no dizer de (RAMOS, 2001, p.221), *a uma instabilidade e a uma seleção permanente*. Nesse quadro, o conceito de competência traduz, segundo a autora, "a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim, comportamentos úteis à empresa" (p.221).

Vale ressaltar que as competências configuram um

modelo de tratamento, controle e organização dos trabalhadores fazendo requerimentos de tipo: "capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar, de consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha. Isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro" (HIRATA, 1994, p.126).

O processo de deslocamento do conceito de qualificação para o modelo de competência poderia colocar em xeque o papel da escola na formação/preparação para o trabalho, passando essa responsabilidade para empresa – a organização qualificante? Eis uma questão que careceria de aprofundamento. Nesse sentido, caberia problematizar também, como os saberes construídos/ revelados nesse processo poderiam ser reconhecidos e certificados? Essa é uma questão que pode configurar-se como problema para a gestão de processos de certificação baseados na noção competências, sobretudo no que diz respeito às estratégias de controle da força de trabalho.



Ao discutir a questão dos desafios postos à educação profissional no contexto da globalização econômica e de mudanças organizacionais, Deluiz (1996) argumenta que em setores nos quais vigoram os “novos conceitos de produção”, noções como: qualificação para posto de trabalho ou qualificação do emprego tornam-se questionáveis, pois o trabalho nesses setores já não pode, de acordo com a autora, ser pensado a partir de ocupações que exijam competências semelhantes aos trabalhadores.

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) (DELUIZ, 1996, p. 3).

A noção de qualificação real apresentada pela autora na citação acima pode, por um lado, representar uma espécie de reconhecimento de saberes oriundos da experiência de trabalho o que poderia representar, principalmente através da certificação de competências, a possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de reconversão profissional, podendo até se constituir como um instrumento de negociação da força de trabalho, à medida que visa a melhoria do desempenho do trabalhador e sua adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais. De outro lado, pode abrir precedentes para que o capital procure cada vez mais expropriar o saber tácito dos trabalhadores sem, contudo, promover mudanças na relação salarial, traduzindo uma espécie de *polivalência expúria* (DELUIZ, 1996) e fazendo com que o trabalhador perca cada vez mais o controle sobre seu processo de trabalho.

O que se observa, em face do quadro ora exposto, que embora o papel da escola na preparação da força de trabalho esteja sendo alvo de questionamento por parte do patronato, parece haver um consenso em

relação ao papel da educação básica como elemento propiciador de um incremento da qualidade da força de trabalho. Nesse quadro, há uma aparente relação contraditória – questionamento da efetividade da educação formal na preparação da força de trabalho *versus* a centralidade da educação básica. Nessa perspectiva, Oliveira (2001) apresenta as razões que têm levado o empresariado a se envolver com questões educacionais:

(...) porque familiariza e amadurece o empresariado no trato dessas questões; porque no atual quadro brasileiro considera-se importante que os empresários complementem a ação do governo, criando alternativas de solução e experimentação de novas idéias; e, finalmente, porque é a empresa quem ganha mais (...). As experiências que as empresas têm desenvolvido nesse aspecto variam conforme as circunstâncias, os interesses e a disponibilidade das mesmas. Tais experiências podem ser classificadas em três tipos: aquelas em que a escola vai para dentro das empresas; aquelas em que as empresas de alguma forma ajudam as escolas da comunidade na qual estão inseridas; e aquelas em que as empresas tomam conta das escolas. No primeiro caso os programas variam de acordo com as formas de financiamento, tendo escolas financiadas com recursos próprios das empresas, com recursos do salário educação e, mais recentemente, com outros recursos públicos, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT- e o Sistema S (SENAI, SENAC, Sesi, Sesc, SENAR, SEBRAE E SENAT), ou uma combinação de receitas públicas privadas (p.55).

Como foi argumentado, parece haver um pronunciado interesse e um consenso, por parte do empresariado, a respeito da importância da educação básica para a formação do trabalhador. Considerando a urgência da temática da formação de pessoas adultas, torna-se necessário analisar o caráter e os desdobramentos desse processo de reconhecimento dos saberes construídos em diferentes espaços por parte do patronato, bem como seu envolvimento na adoção de medidas nessa direção. Cabe ressaltar que a educação básica tende a ser vista como uma importante etapa de formação à medida que contribui para aquisição de competências básicas ou genéricas que oferecem suporte para o desenvolvimento de outras competências, além de possibilitar um maior engajamento dos trabalhadores em programas de formação continuada.

## A formação do jovem e adulto trabalhador: algumas questões

Em face das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, o capital tem buscado novas estratégias de gestão da força de trabalho que passam pela seleção de trabalhadores com maior grau de escolaridade, com experiência e com capacidade de transitar de um setor a outro dentro de uma mesma organização. Neste contexto, além dos saberes adquiridos nos processos de escolarização formal e/ou de formação profissional inicial, têm sido valorizados os saberes tácitos dos trabalhadores que são geralmente construídos no próprio processo de trabalho. Além disso, com a flexibilidade dos produtos e processos produtivos, passam a ser exigidas do trabalhador a capacidade e a disposição para mudar de setor, trabalhar em equipe, saber comunicar, resolver problemas inusitados, enfim, qualidades necessárias ao desempenho eficiente na organização flexível. Nesse quadro, de acordo com alguns autores, abre-se espaço para uma trajetória (re)qualificante aos trabalhadores, pois são construídos novos saberes que não só os adquiridos nos processos educativos formais, mas também no exercício da profissionalidade. No bojo dessa contradição – valorização do saber fazer *versus* a escolarização como critério para a inserção ou permanência no mercado de trabalho – é que o desenvolvimento de competências e dos processos de certificação ganha centralidade. Pois o desenvolvimento de competência não despreza a formação inicial que é habitualmente adquirida nos processos de socialização promovidos pelas instituições de educação formal e que é considerada na contratação do trabalhador, em especial, na empresa flexível. Este imbricamento entre a noção de qualificação e o modelo de competência constitui um processo contraditório pois, de um lado, a escola deixaria de ser um *locus* privilegiado de socialização, ou mesmo, de qualificação inicial do trabalhador, e de outro, esta seria chamada a contribuir para o desenvolvimento de competências básicas ou de empregabilidade<sup>5</sup> (Jacynto; Gallart 1998).

5 As autoras classificam tais competências como aquelas relacionadas a comportamentos elementares que demandam dos trabalhadores conhecimentos como: leitura, escrita e cálculo; e, competências genéricas como: habilidades para analisar e interpretar.

O processo de formação do trabalhador é, no contexto ora descrito, visto pelo capital como um dos elementos estratégicos de adaptação aos padrões da concorrência. Pelos trabalhadores, é visto como uma estratégia de melhoria do processo de trabalho e de condições de negociação da força de trabalho. Os trabalhadores, premidos pelo quadro de constantes ameaças de perda do emprego, têm buscado alternativas de formação continuada e accordando aos bancos escolares a fim de preencherem minimamente os requisitos impostos pelo mercado – escolaridade básica combinada com qualidades pessoais e habilidades e comportamentos desejáveis – elementos que evidenciam a imposição aos trabalhadores da lógica da empregabilidade. No Brasil, de acordo com dados do DIEESE publicados no ano de 1998, a média de escolaridade do trabalhador brasileiro é de 4 anos – 4ª série. No âmbito das políticas públicas de educação, como é sabido, uma das questões candentes é a Educação de Jovens e Adultos. Na história da educação brasileira, assiste-se a um quadro de ausência de políticas públicas mais efetivas voltadas a essa modalidade de educação. Sabe-se que tais políticas poderiam contribuir para se assegurar o aumento, e mesmo, a melhoria das condições de escolarização da população brasileira<sup>6</sup>.

A falta de um nível satisfatório de escolarização dos trabalhadores configura-se como o problema tanto para o capital, quanto para os próprios trabalhadores. Pois, para os segundos, a não adequação ao perfil desejável representa uma ameaça de desemprego e de precarização do trabalho. Por outro lado, a adaptação a esse perfil não garante a inserção ou nem mesmo a permanência no mercado de trabalho.

A contraditória relação entre educação formal e valorização da experiência profissional tende a se intensificar ainda mais, pois o paradigma taylorista/fordista, em

função da prescrição de tarefas, da separação entre concepção e execução, admitia trabalhadores com baixa qualificação ou não-qualificados. Como lembra Fogaça (1992), esse paradigma fez com que se transformassem analfabetos em trabalhadores industriais, pois a mão-de-obra pouco escolarizada e/ou qualificada era compatível com o trabalho prescrito e fragmentado.

Embora o processo de industrialização do país seja considerado ‘tardio’ em relação ao dos chamados países capitalistas centrais, e apesar dos questionamentos em torno da existência ou não do fordismo autêntico no Brasil<sup>7</sup> e das divergências em torno da completa superação do paradigma taylorista-fordista, vêm ocorrendo mudanças significativas no padrão de utilização, gestão e controle da força de trabalho. Em face desse quadro, Invernizzi (2000) afirma, a partir de estudos realizados, que:

Ao contrastar pesquisas realizadas na década de 1980 com outras, realizadas nos anos 90, percebe-se que alguns desenvolvimentos da qualificação nos novos contextos produtivos, que apareciam de forma pouco definida, e inclusive contraditória nos anos 80, vão adotando paulatinamente o caráter de tendências. ... Duas tendências principais podem ser ressaltadas: a redefinição da divisão do trabalho, dando origem a formas de trabalho polivalente, e a emergência de novos requisitos de formação, incluindo maiores exigências de escolaridade e um aumento de treinamentos técnicos formalizados, que se associam ao tradicional treinamento no trabalho (INVERNIZZI, 2000, p.47).

Além das transformações elencadas acima, a adoção do paradigma flexível e as mudanças a ele vinculadas trazem à tona, segundo Fogaça (1992), as discussões em torno da dualidade entre o ensino geral e o ensino profissional. Essa questão pode ser evidenciada à medida que, no modelo flexível, a empresa tende a adotar estratégias para a reconversão da força de trabalho.

Em face do quadro apresentado, o reconhecimento e a legitimação dos saberes adquiridos no exercício da profissionalidade constituiria uma dessas estratégias de gestão da força de trabalho que apresentaria vantagens tanto para o capital como para o trabalho. Uma das formas de reconhecimento e legitimação da experiência desenvolvida no processo de trabalho seria a certificação de competências. Para o capital, o processo de certificação profissional baseada em competências possibilitaria o melhor atendimento às necessidades demandadas pelo setor produtivo. Para os trabalhadores, representaria a possibilidade de reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da trajetória de trabalho (SANTOS, 2003). Cabe ressaltar que o papel das organizações na formação do trabalhador tem sido legitimado pelo discurso da deficiência dos sistemas de formação disseminado entre os gestores dos organismos internacionais e entre os representantes do patronato brasileiro.

Na organização flexível, uma estratégia de reconversão da força de trabalho que poderia, em grande medida, configurar-se como alternativa ao baixo nível de escolaridade da força de trabalho brasileira seria a certificação profissional baseada em competências. No desenvolvimento de competências e no seu processo de reconhecimento, o diploma tomaria a conotação de certificação de competências que seria expedida com base nas qualidades, atitudes e saberes demonstrados pelos trabalhadores no próprio contexto de trabalho, independente de escolaridade prévia e que teria seu valor e legitimidade conferidos pelo mercado de trabalho<sup>8</sup>.

Nesse quadro em que “novas” qualidades pessoais têm sido valorizadas pelo capital, as instituições de educação formal têm sido questionadas, sobretudo pelos empresários que avaliam que a escola não tem conseguido cumprir seu papel de formadora de mão-de-obra de maneira adequada (FIDALGO, 1999). Como alternativa ao que

6 HADDAD, S. (1998) ao discutir a situação da Educação de pessoas adultas a partir da Lei 9394/96, retrata o processo de desqualificação ao qual essa modalidade de ensino vem sofrendo no contexto dessa legislação. De acordo com o autor, houve, no processo de discussão da nova lei, uma tentativa, na proposta de texto original, de se criar além das condições de acesso, condições de permanência da população adulta que desejasse retornar aos bancos escolares, assegurando desde alimentação até o acesso ao material didático apropriado às suas necessidades. Houve, por parte do governo, veto aos artigos que caminhariam nesse sentido. Além disso, a concepção de EJA presente na atual legislação é reduzida à ideia de suplência, algo que apenas complementa a escolaridade de pessoas que não tiveram acesso à educação em idade própria. Somado a isso, percebe-se que a situação tende a se agravar ainda mais, pois, em termos de distribuição de recursos, a matrícula em EJA não é considerada no valor do FUNDEF.

7 Para caracterizar o desenvolvimento do Regime de Acumulação fordista no Brasil, usa-se a denominação de fordismo periférico, contraditório, desigual, incompleto, limitado, etc. A esse respeito, Cf. DUARTE, A.M.C. (a) *A crise do Fordismo nos países centrais e no Brasil. Trabalho & Educação – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 7, p. 48-61, jul/dez, 2000.*

8 Vale a pena frisar que a competência guarda uma relação com qualidades que vão além dos saberes técnicos necessários ao exercício profissional. Nesse quadro, em face das mudanças tecnológicas e organizacionais, o capital tem requerido, como argumenta ARAUJO (1999 a), (...) “um grande e impreciso leque de qualidades humanas: iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de gerar e se adaptar às mudanças, independência, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar, de decidir, etc” (p.19).

eles chamam de falência dos sistemas escolares, de acordo com Santos (2003), as empresas buscam implementar programas voltados à qualificação profissional e aos processos de certificação e avaliação de competências no local de trabalho. A qualificação do trabalhador e a certificação de competências vêm adquirindo, nesse contexto, um valor estratégico tanto para o capital quanto para o trabalho.

Na complexa teia de relações tecidas a partir dos novos processos de gestão da força de trabalho, na qual o papel atribuído à formação inicial se confronta com o questionamento por parte do patronato em relação à efetividade da formação escolar inicial na preparação da força de trabalho, assiste-se a uma tendência ao desenvolvimento de estratégias de reconversão da força de trabalho adotadas pelas empresas, o que poderia, em tese, assegurar uma relativa possibilidade de não-exclusão de pessoas adultas. Contudo, observa-se também que há, por parte das organizações, uma tendência em se canalizar os investimentos na reconversão de trabalhadores considerados estratégicos para a organização.

Nesse sentido, justifica-se uma tentativa de um exame crítico dos limites e possibilidades da certificação de competências entendida como o processo de reconhecimentos de saberes construídos em diferentes espaços sociais como uma possibilidade de não-exclusão da população adulta que não teve acesso à escolaridade em idade própria.

## **Os contornos da certificação de competências no Brasil**

Como foi mencionado, vários autores têm vinculado a emergência do modelo de competências ao processo de reestruturação produtiva<sup>9</sup>. Dentro da lógica da performance econômica, o que se percebe é a busca pela melhoria dos padrões de competitividade e produtividade no contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia, fazendo com que as organizações busquem estratégias para promover uma maior integração do

perfil do trabalhador às suas necessidades. No bojo desse processo, é que a questão da certificação profissional baseada em competências vai adquirindo contornos mais precisos. No entanto, esse processo configura-se como um desafio porque,

[...] a necessidade das empresas e do próprio sistema formador de formalizar essa qualificação real, esse conjunto de competências que está muito mais ao nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que as qualificações anteriormente prescritas. A busca de referenciais para apreender as competências, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade de resolver problemas e o modo como são postas em ação em uma situação concreta, têm sido o desafio de pesquisadores, formadores e gerentes de recursos humanos das empresas (DELUIZ 1996, p.4-5).

Dentro do processo de redução de custo e diferenciação pela qualidade, o capital tem buscado empreender mudanças organizacionais que se articulam com alguns componentes principais da relação educativa, em especial, da natureza das relações de trabalho na empresa e no processo de reconhecimento e valorização das qualificações. Como lembra INVERNIZZI (2000, p. 46), as formas autoritárias de gestão da força de trabalho vão sendo combinadas ou substituídas por novos critérios, orientados a lograr o envolvimento e o compromisso dos trabalhadores através da "gestão participativa." As empresas líderes no mercado são também líderes no desenvolvimento de formas participativas de gestão, embora esta forma já esteja sendo adotada, como argumenta a mesma autora, até em empresas de setores mais "atrásados", como a indústria têxtil e calçadista. Entretanto, além dos atributos requeridos aos trabalhadores (pessoais e profissionais) vinculados às formas de gestão da empresa ora descritas, e, em face da institucionalização do modelo de competências, o capital tem buscado

[...] novas normas de recrutamento privilegiando o 'nível do diploma'; sendo que o diploma ganha a conotação de certificação das competências; a valorização da mobilidade e da seqüência de trabalho individualizada; novos critérios de avaliação que colocam em evidência as qualidades pessoais e relacionais; a formação contínua; e o questionamento dos sistemas de classificação, fundados sobre os 'níveis de qualificação', multiplicando fórmulas de individualização

do trabalho, da carreira, da performance e da formação. A noção de competência se constrói, assim, para possibilitar a realização dos objetivos das empresas (DUBAR *apud* ARAUJO 1999 (b), p. 175-176).

Se a escola desempenhou um papel importante na preparação dos indivíduos para a inserção nas relações sociais de produção desde a ascensão da burguesia até o apogeu do taylorismo/fordismo, essa passa a ter sua efetividade questionada a partir do paradigma flexível, o que tem contribuído para a institucionalidade de uma nova forma de formação do trabalhador que teria não mais a escola, mas a empresa como *locus* formador. Esse processo de questionamento do papel da escola e de valorização da formação profissional na empresa tem sido, como lembra ARANHA (2001), alvo das novas políticas educacionais.

As políticas governamentais e de organismos internacionais têm reforçado a necessidade de as empresas se envolverem mais diretamente na formação dos trabalhadores, em especial estabelecendo esquemas próprios de formação em parcerias, ou não, com agências formadoras e o sistema oficial de ensino. A educação tem sido entendida por governantes, empresários, dirigentes e consultores de agências internacionais, entre outros, como um dos aspectos essenciais na superação do subdesenvolvimento, na integração dos "países periféricos" à competitividade do mercado internacional e na conquista da empregabilidade da força de trabalho (ARANHA, 2001, p. 282).

As discussões em torno da efetividade da escola na formação profissional fomentam outras discussões acerca da institucionalidade de uma "nova" forma de preparação da força de trabalho, que teria não mais a noção de qualificação como norteadora, mas o modelo de competência.

O conceito de competência laboral emergiu nos anos oitenta com certa força em alguns industrializados, especialmente naqueles que vinham enfrentando problemas para relacionar o sistema educativo com o sistema produtivo como uma resposta à necessidade de impulsionar a formação de mão-de-obra. O problema que esses países enfrentavam não era apenas de ordem quantitativa, era também de ordem qualitativa: uma situação onde os sistemas de educação prevalecentes já não correspondiam aos sinais dos novos tempos. A resposta era a competência laboral, que pretendia ser um enfoque integral de formação que em sua concepção, conectando o mundo do trabalho e a sociedade em geral com o mundo da educação (MERTENS, 1996, p. 01).

<sup>9</sup> Mertens (1996); Deluiz (1996); Araujo (1999 b), entre outros.

Observa-se, pois, no quadro descrito pelo autor (op. cit), uma tendência de vários países em adotar medidas com vistas a se equacionar o problema da adequação da formação dos trabalhadores às necessidades do setor produtivo. Nesse contexto, o desenvolvimento de competências, em especial o processo de certificação, contribuiria para uma maior articulação entre o mundo do trabalho e a educação formal, sendo que a empresa tornar-se-ia um espaço de construção do *savoir-faire* do trabalhador que, através de um certificado, teria atestada a sua competência para a execução de um conjunto de tarefas, enquanto haveria, por parte da empresa, através da certificação, um processo de redução de custo e diferenciação pela qualidade.

Ao discutir a questão da certificação ocupacional nas vertentes governamental e da comunidade internacional, Brígido (1999) menciona o Projeto 128/1975 do CINTERFOR/OIT<sup>10</sup>.

As discussões no campo da certificação de competências, no plano prático, têm, como foi discutido, se focalizado em torno das necessidades de se reconhecer os saberes dos trabalhadores que são construídos na trajetória laboral. No campo teórico, as discussões têm sido empreendidas tanto pelos chamados prosélitos quanto pelos opositores do modelo de competência em torno da construção de sistema de certificação que dê conta da multidimensionalidade das competências desenvolvidas pelos trabalhadores, sendo que, para os primeiros, o importante é assegurar que esses saberes sejam funcionais/úteis à empresa; para os segundos, que a certificação possibilite a inclusão dos trabalhadores, em especial daqueles que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria (SANTOS, 2003).

Nesse quadro, percebe-se que têm sido, no plano prático, diversas, as motivações

para a construção de um sistema de certificação em diferentes contextos. A iniciativa do CINTERFOR pode ser classificada como uma das primeiras tentativas de se constituir um sistema de certificação dos saberes adquiridos tanto na formação sistemática, como na experiência de trabalho, ou, na combinação de ambas. A necessidade do setor produtivo se adaptar às constantes transformações do mercado tende a colocar em questão o papel da escola na formação do trabalhador, atribuindo a essa, muitas vezes, a responsabilidade pela formação básica. Por outro lado, o setor produtivo tem questionando a estrutura da formação profissional oferecida pelas instituições formais. Nesse quadro, a empresa poderia tomar para si a prerrogativa de desenvolver programas de formação profissional dos trabalhadores, ou de criar mecanismos que permitam a identificação, a avaliação e mesmo o reconhecimento de saberes desenvolvidos no processo de trabalho. O Projeto da OIT/CINTERFOR, de certa forma, pretendia reconhecer os saberes adquiridos ou demonstrados pelos trabalhadores também no exercício profissional.

➤ Em relação às possibilidades da certificação, Vargas; Irigoin (2002) argumentam que esse processo desempenha quatro diferentes papéis<sup>11</sup>.

A busca pela articulação entre as demandas do mercado de trabalho e a oferta formativa – um dos elementos centrais que perpassam as proposições dos interlocutores sociais e do governo e, que motivaram, em grande medida, a institucionalização dos Sistemas de Certificação de Competências de vários países, como, por exemplo, França, Chile, México, Reino Unido e Estados Unidos constitui, também, ponto de convergência entre as experiências de certificação brasileiras.

A certificação de competências é um dos

elementos constitutivos do Programa Nacional de Qualificação do Pessoal da Área de Enfermagem – PROFAE. O Programa é de iniciativa do Governo Federal e tem por objetivo, em uma primeira etapa, oferecer formação profissional aos trabalhadores da área de saúde, além de intensificar a escolaridade dos mesmos. Em um segundo momento, tem como objetivo avaliar e certificar as competências profissionais desenvolvidas por esses trabalhadores. Nessa perspectiva, a instituição do PROFAE – Programa de Profissionalização do Pessoal da Área de Enfermagem, foi influenciada pela necessidade de se adequar a oferta formativa ao paradigma de qualidade a ser implementado pelo SUS. A instituição do programa foi também motivada pela constatação de que a maioria dos trabalhadores que está na prática de enfermagem não pôde adquirir a formação profissional regulamentada por lei<sup>12</sup>.

Além do PROFAE há, por iniciativa do Estado, o Projeto de Certificação de Competências da Secretaria Municipal do Trabalho do Rio de Janeiro. Tal projeto tem por objetivo desenvolver ações voltadas ao aumento da escolaridade do trabalhador, além da certificação de competências.

Entre as experiências do setor produtivo, há no âmbito do SENAI – o Projeto Estratégico do SENAI de Certificação Profissional Baseada em Competências que objetiva desenvolver e validar uma metodologia de certificação profissional baseada em competência. Com base nas demandas do setor produtivo, são elaborados os perfis profissionais baseados na noção competência que servirão de suporte para elaboração do desenho curricular da oferta formativa e a certificação profissional.

O objetivo do Projeto de Certificação de Pessoal da Área de Manutenção é a certificação das competências dos trabalhadores, independente da forma como foram construídas. O projeto está inseri-

10 Dar respostas ao incremento demográfico e crescente desenvolvimento tecnológico, satisfazer a demanda de mão-de-obra (M.O.) e melhorar a qualidade de formação requerida por diferentes níveis de qualificação ocupacional; validar a experiência do trabalhador no decorrer de sua vida laboral e criar procedimentos adequados de avaliação para determinar os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores; fornecer informações aos serviços nacionais de emprego sobre as qualificações ocupacionais da população economicamente ativa; estabelecer perfis ocupacionais básicos sub-regionais que sirvam de referência para os programas de formação comuns em seus conteúdos essenciais e sistemas de certificação que favoreçam a livre circulação dos trabalhadores nos países integrantes da sub-região (CINTERFOR *op.cit* BRÍGIDO, 1999, p. 63).

11 Garantir a qualidade e a classificação do nível de competências alcançado; para as pessoas, pode representar a possibilidade de melhorar a mobilidade em uma carreira laboral; para as empresas, constitui uma forma de valorizar a competência das pessoas; permite também, a classificação do acervo de conhecimentos incorporados nas pessoas.

12 O público atendido por esse programa, de acordo com o documento, caracteriza-se por ser constituído predominantemente de adultos oriundos das classes populares, sendo em sua maioria, mulheres, com múltiplas jornadas de trabalho, cuja escolaridade foi precariamente adquirida – cerca de 25% não completou sequer o ensino fundamental. O programa tem também, como objetivo, avaliar e certificar as competências técnicas construídas pelos egressos da qualificação profissional técnica em enfermagem do PROFAE.

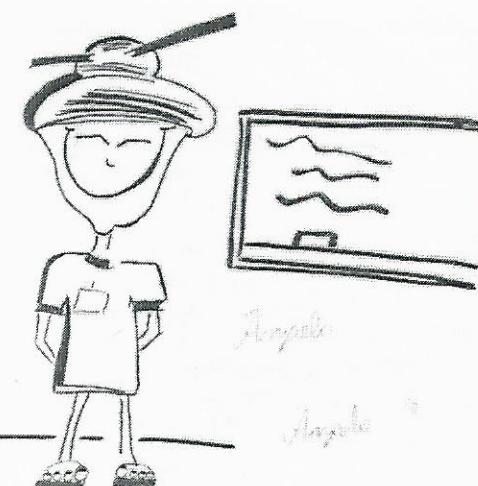
do no PNQC<sup>13</sup>, atendendo aos trabalhadores em geral, inclusive os desempregados do setor de manutenção.

A Experiência do Instituto de Hospitalidade insere-se no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade e visa a certificação do pessoal da área de turismo, com vistas a se promover uma melhoria na qualidade, produtividade e competitividade do setor de hospitalidade.

A partir da análise das experiências, percebe-se um ponto de convergência, entre as diferentes propostas: a vinculação do processo de certificação às mudanças nos padrões de qualidade e competitividade nos diferentes setores. Nesse quadro, a certificação pode funcionar como uma espécie de diferencial na seleção do trabalhador ou como critério para a permanência do mesmo no mercado de trabalho, desde que o reconhecimento e a legitimidade do certificado sejam assegurados pelo próprio mercado.

Como é sabido, com o processo reestruturação produtiva e os novos padrões de competitividade passam a ser requeridas aos trabalhadores de alguns setores habilidades e competências voltadas para a melhoria do processo de trabalho. Um dos requisitos básicos exigidos nesse processo é a escolaridade de no mínimo oito anos – o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. A partir da constatação de que a maioria dos trabalhadores que atua no setor metalúrgico tem, em média, três e meio a quatro anos de escolaridade, a CUT tem procurado desenvolver estratégias que possibilitem o aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação do trabalhador deste setor, como estratégia de reconversão da força de trabalho.

Um dos Programas que pode ser situado no campo das proposições da CUT é o Projeto Integrar para Desempregados, que vem sendo implantado em alguns estados desde 1996, que visa alternativas aos cursos oficiais de formação. É um curso que objetiva não apenas a formação para a produção, procurando formar os trabalhadores nos princípios da cidadania, associando



do a experiência adquirida no trabalho com o conhecimento formalizado.

O Programa Integrar, realizado pela CNM (Confederação Nacional dos Metalúrgicos), desde 1996, cuja inovação metodológica se dá em vários aspectos, abrangendo a concepção da prática educativa com trabalhadores adultos e desempregados, a formação intensiva e participativa dos educadores, a articulação das ações educativas com as realidades locais e sua intervenção cidadã junto aos poderes públicos constituídos, a certificação legal dos processos educativos para trabalhadores, como também, e fundamentalmente, a articulação das ações realizadas com uma clara concepção de sociedade democrática que, para se efetivar, deve conjugar autonomia crítica, cidadania e organização coletiva dos trabalhadores, para o enfrentamento da conjuntura atual e a disputa de hegemonia. Ao lado disto, o Integrar está desenvolvendo um processo inovador de negociação da qualificação profissional dos trabalhadores empregados através da Pesquisa Participativa efetivada pelos trabalhadores nos locais de trabalho, a partir de negociações entre a CNM e as empresas (CUT, 1999 (a), p.7).

Embora esteja discutindo especificamente a questão da Educação Básica sem cotejar aspectos da certificação de competências, Rummert (1998), ao abordar as diferentes concepções de educação, nos oferece um importante indicador dos pontos de convergência entre capital e trabalho em relação à educação básica que, de certa forma, coaduna com questões relativas ao modelo de competências.

O capital, particularmente, explicita a necessidade de que sejam efetivadas alterações significativas na educação, abarcando as políticas educacionais, o funcionamento dos sis-

temas de ensino, bem como as concepções que lhe dão suporte e, mesmo, os conteúdos curriculares. Para as entidades representativas do Trabalho, trata-se, predominantemente, de responder às pressões das transformações econômicas, tecnológicas, vivenciadas pelos trabalhadores que, pressionados por mudanças ocorridas sem sua participação e, mesmo sem que identificassem, num primeiro momento, seu grau, amplitude e gravidade, viram-se premidos pela necessidade de preservar postos de trabalho e fazer frente às investidas do Capital (RUMMERT, 1998, p.24)

Cabe ressaltar que a autora problematiza, no texto citado, as “diferenças de visões de mundo” que inspiram as entidades Sindicais – CUT, CGT e Força Sindical, argumentando que as duas últimas incorporaram, no contexto analisado, a visão empresarial, coadunando com a Teoria do Capital Humano. Trazendo essa questão para o campo de certificação de competências, observa-se, nas proposições da CUT, um quadro semelhante ao descrito pela autora. Pois, no Caso da Central Única dos Trabalhadores, não se trata de uma simples subsunção à lógica mercantil, mas antes, de uma estratégia de sobrevivência para fazer face às exigências do capital, sem contudo perder de vista a qualidade da formação do trabalhador. Vale frisar ainda que a CUT defende a integração entre o ensino profissional e sistema regular de ensino. O primeiro deve assegurar ao trabalhador o conhecimento de sua realidade social e de trabalho, além dos saberes específicos relacionados ao processo de trabalho; o segundo deve propiciar ao trabalhador uma formação geral e deve estar articulado a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Embora haja consonância entre os interesses do setor produtivo, dos interlocutores do governo e dos trabalhadores, o que está em jogo na proposta da CUT não é, como foi anteriormente explicitado, uma simples subsunção à lógica mercantil, mas, antes, uma estratégia de sobrevivência dos trabalhadores que articula com a luta por uma educação pública e de qualidade e que sobretudo assegure uma formação crítica do trabalhador e possibilite a compreensão de sua realidade social (SANTOS, 2003). As proposições da entidade têm, como pre-

13 O Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal na Área de Manutenção, desenvolvido pela ABRAMAN – Associação Brasileira de Manutenção, em parceria com o SENAI, foi criado com vista a se promover uma melhoria da qualidade e produtividade dos serviços de Manutenção no país, através da certificação de Profissionais da área. O PNQC é conduzido por um Conselho formado pelas empresas e entidades patrocinadoras do Programa, que estabelece suas políticas e diretrizes.

ocupação central, a educação do jovem e adulto trabalhador, com os pressupostos ora elencados, não se restringindo somente às demandas do setor produtivo. A proposta da CUT constituiria, pois, um caminho possível e desejável para a Educação de Jovens e Adultos.

## **A título de considerações finais- certificação de competências e Educação de Jovens e Adultos: uma conciliação possível?**

As proposições e ações em torno da certificação de competências parecem ter como preocupação central a preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender aos novos padrões de produtividade e competitividade demandados às novas organizações. É possível que a novidade neste quadro esteja na possibilidade que se coloca para o reconhecimento dos saberes oriundos dos diferentes espaços formativos que não seja apenas na escola, ou seja, o espaço de educação não-formal.

Espera-se que, nesse processo de institucionalização da certificação de competências enquanto (nova?) estratégia de gestão da força de trabalho, abra-se espaço para a inclusão de pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escolarização

em idade própria e que, por isso, tendem a ser alijadas do mercado de trabalho<sup>14</sup>.

As propostas de flexibilização da educação profissional, de modulação e mesmo de valorização da experiência do trabalhador adquirida em diferentes espaços formativos, inclusive no trabalho, poderiam representar, na proposição dos interlocutores do governo, dos trabalhadores e dos empresários, um mecanismo de não-exclusão de cidadãos que não tiveram acesso à idade própria e que possuem experiência profissional adquirida no próprio mercado de trabalho. As experiências da ABRAMAN e da PETROBRÁS combinam os fatores escolaridade e tempo de experiência do trabalhador que será submetido à certificação. Aos trabalhadores com menor tempo de experiência é exigido maior nível de escolaridade e vice-versa. As matrizes de avaliação propostas pela ABRAMAN e pela PETROBRÁS podem vir a representar um caminho para a não-exclusão dos trabalhadores com baixo nível de escolaridade, desde que o certificado seja reconhecido em várias instâncias, em especial, o mercado de trabalho.

Adotar estratégias de formação continuada de trabalhadores e de reconhecimento de saberes construídos em diferentes espaços pode representar uma alternativa paliativa ao quadro de baixa qualificação e escolarização da força de trabalho no contexto do brasileiro, aumentando as possi-

bilidades de permanência ou de (re)inserção da população que não teve acesso à educação formal em idade própria – eis uma das possibilidades do processo de certificação de competências entendido como o reconhecimento público e formal dos saberes adquiridos inclusive no processo de trabalho.

Entretanto, cabe refletir sobre os limites desse processo – aqui se esboçam algumas considerações a título de hipótese: o caráter pragmatista e instrumental da formação oferecida na e/ou pela empresa que poderia reforçar a dualidade entre formação profissional e formação geral; o deslocamento do papel do Estado enquanto promotor e gestor dos processos de formação geral e profissional para o capital; um aumento das distorções distributivas à medida que as empresas – embora reconheçam a urgência de investir na formação dos trabalhadores – tendem a canalizar os investimentos naqueles considerados estratégicos para a organização. Além dos aspectos ora elencados, é preciso atentar para o fato de que, ao se deslocar do Estado para o capital a gestão da formação de trabalhadores, cria-se uma esfera paralela de regulação da educação que atende, antes de tudo, aos interesses do mercado, o que poderia contribuir para intensificar o processo de desqualificação da educação de pessoas adultas que vem ocorrendo a partir da lei 9394/96.

<sup>14</sup> Há experiências no campo da certificação que, pelo menos em tese, caminham nesta direção – a experiência da ABRAMAN – Associação Brasileira de Manutenção na qual, no processo de avaliação do trabalhador com vista à certificação, se consideram duas variáveis: – escolaridade e tempo de experiências, sendo exigido aos trabalhadores com maior nível de escolaridade, menor tempo de experiência e vice-versa. A experiência da CUT também seria um exemplo de possibilidade de inclusão de pessoas adultas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, A. V. S. Modelo Japonês de Produção. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG,2000, p.211.

\_\_\_\_\_.Formação profissional nas empresas: locus privilegiado da educação do trabalhador? In: PIMENTA, S.M.; CORRÊA, M.L. *Gestão, Trabalho e Cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Autêntica – CEPEAD/ FAE/UFMG, 2001.p.281-294.

ARAUJO, R. M. de L. (a). As novas “Qualidades Pessoais” Requeridas pelo Capital. *Trabalho & Educação* – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 5, p.18-34, jan/jun, 1999.

\_\_\_\_\_. (b) Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Trabalho & Crítica* – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Rio de Janeiro,Niterói, n.º 1, p.173-186.Trabalho & Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EduFF, , Setembro de 1999.

BRÍGIDO, R. V. *Projeto de Criação de um Sistema de Certificação Ocupacional*. Projeto CERT/DIV. Brasília: MTb– SEFOR/OIT, 1998. Disponível em:<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/brigido/index.htm>>. Acesso em: 10 Dez.2002.

BRÍGIDO, R.V. Criação de uma Rede Nacional de Certificação de Competências Profissionais. In:. *Certificação de Competências Profissionais – “Discussões”*. Brasília: OIT, MTE, 1999. p. 51-126.

DAVIES, N. *O FUNDEF e o Orçamento da Educação* – desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 121 p. (Coleção Polêmica do Nossa Tempo: 64)

DELUIZ, N. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. *Boletim Técnico do SENAI*. n.º 2 , V.22, .p.1-11, Maio/Agosto 1996. Disponível em: <<http://200.179.53.5/informativo/BTS/222/boltec222b.htm>> Acesso em: 10 Dez 2001.

DIEESE. *Mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: 2001. p. 1-18. Disponível em <http://www.dieese.org.br/esp/mercadodetrabalho.pdf>. Acesso em: 01 de Agosto de 2003.

FOGAÇA, A. Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. In: *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Página Aberta, 1992. p. 13-46.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4<sup>a</sup> ed.Petrópolis : Vozes, 1994. p. 124-138.

INVERNIZZI, N. Qualificação e novas formas de controle da força da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos anos. *Trabalho & Crítica* – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Rio Grande do Sul, n.º 2, p. 45-61,Setembro de 2000.

JACINTO, C.; GALLART, M. A. (coord.). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevidéu: CINTERFOR, 1998. 341 p. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/jacinto/index.htm>>. Acesso em: 23 set 2000.

LABARCA, G. *Formación Para El Trabajo:Observaciones En América Latina Y El Caribe*.Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/labarca1.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2001.

MERTENS, L. *Competencia laboral*: sistemas, surgimiento y modelos. 1<sup>a</sup> ed. Montevideo. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertens.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2001.

OLIVEIRA, D.A. *Educação Básica*: Gestão do Trabalho e da Pobreza. Petrópolis. Vozes, 2001.

SANTOS, N. E. P. dos. *Gestão e Certificação de Competências no Brasil*: Uma Análise Comparativa de Experiências.2003. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

# O currículo integrado como proposta de formação do professor

Maria do Carmo de Matos \*

## Resumo

Este artigo tem como foco a abordagem de argumentos que possam elucidar a pertinência e as possibilidades da organização integrada do currículo, na perspectiva da teoria crítica, para a formação do professor, em vista dos questionamentos com que se defronta essa teoria na atualidade; tem como referência o horizonte hoje colocado para a educação e a formação docente, considerando: a realidade decorrente de mudanças operadas no âmbito do processo de trabalho; a crise de conceitos modernos, incertezas e descrenças que caracterizam a contemporaneidade. Tendo por base a análise de autores como Hobsbaw (2004), Jameson (2004), Giroux (1997, 2003) Santomé (1998, 2003, 2004), Frigotto (1998), Moreira (1998), Macedo e Lopes (2002), Beane (2003), Pacheco (2002), Stodolsky (1993) busca evidenciar a propriedade de projetos de formação direcionados por uma perspectiva teórico-epistemológica crítica, a necessidade de estudos que a fundamentem, bem como a importância entre academia, instituições formadoras e escolas, no sentido de que a realidade dessas instituições, o saber e a prática dos seus profissionais constituam referencial para novas propostas curriculares.

**Palavras-chave:** formação do professor, currículo, integração curricular.

## Introdução

**I**númeras mudanças hoje presentes na sociedade colocam diferentes problemas e desafios para a educação e a formação profissional. Alguns teóricos propugnam o *fim da história, o eclipse da utopia, a morte do sujeito, a crise da razão e da verdade*. Ao lado desse questionamento dos conceitos modernos<sup>1</sup>, observa-se a busca de outros estatutos teóricos para legitimar a nova era, para muitos teóricos, pós-industrial ou pós-moderna. Todavia há também aqueles que, com propriedade, se colocam contra essa perspectiva e apontam caminhos teóricos diferentes para esse momento.

As várias questões associadas ao termo pós-moderno - o fim da metafísica ocidental, a descontinuidade, a fragmentação da cultura, a dissolução do sujeito, a crise da razão, na verdade, segundo Gazzola (in: JAMESON, 2004), expressam o que está na base dessa polêmica: o tipo de relação entre a modernidade e a pós-modernidade e qualquer que seja a posição que se tome, seja positiva ou negativa em relação ao pós-moderno, o que está em questão é uma visão de história e de práxis que carrega

marcas de relações de poder e coloca em relevo o problema político.

Na percepção de Jameson (2004), o problema do pós-modernismo é ao mesmo tempo um problema estético e político; as várias posições que se possa assumir sempre articulam visões de história nas quais a avaliação do momento social que se vive, e se torna objeto de uma afirmação ou negação, é essencialmente político. Para o autor, o pensamento dialético representa na verdade uma ameaça ao *pluralismo* e ao *humanismo* hegemônicos na academia norte-americana - uma mistura de *liberalismo político, empirismo e positivismo lógico*, tendência esta que define como anti-especulativa, que privilegia o individual em detrimento da rede de relações em que ele se insere, impedindo o estabelecimento de conexões de caráter político.

Para Hobsbaw (2004), o colapso dos regimes comunistas produziu incerteza política, instabilidade, caos, guerra civil e destruiu o sistema internacional que deu estabilidade às relações internacionais durante cerca de quarenta anos, revelando a precariedade dos sistemas políticos internos, que também se apoiavam nessa estabilidade. Mais evidente que essas incertezas po-

líticas e econômicas, na visão desse autor, é a crise social e moral; uma crise das crenças e presupostos sobre os quais se apoia a sociedade moderna: a crise das teorias racionalistas e humanistas abraçadas tanto pelo capitalismo liberal como pelo comunismo.

No mundo do trabalho, as mudanças operadas trouxeram modificações perceptíveis e consideráveis em várias instâncias sociais, variando somente a intensidade com que diferentes setores são por elas alcançados; de alguma forma a sociedade no seu todo é atingida, uma vez que o país está sujeito a um modelo econômico-político delineado em comum acordo com organismos transnacionais, em função dos interesses da nova face assumida pela acumulação capitalista mundial.

Em versão mais avançada, como mostra Sennett (2004), predominam hoje no ambiente de trabalho a ênfase no curto prazo, a execução de projetos e a flexibilidade; em contraposição à rigidez das organizações hierárquicas, o mundo da reengenharia das corporações, com risco, flexibilidade, trabalho em rede e equipes que trabalham juntas durante um curto espaço de tempo, no qual o que importa é

\* Professora do Curso de Pedagogia / Faculdade de Educação / Campus de Belo Horizonte – UEMG

1 O processo de esvaziamento dos conceitos modernos de explanação da ciência é denominado por Lyotard (2004) *deslegitimização, o qual*, além da corrosão do dispositivo especulativo ou da emancipação, fez surgir novas linguagens que, ao extrapolar os limites das concepções teóricas modernas, aceleram sua deslegitimização. Para o autor, as novas teorias sobretudo na física e na biologia levam à crise de uma noção central nos dispositivos de legitimação modernos: a noção de *ordem* e com ela a rediscussão da noção de *desordem*, colocando em questão a autoridade do metadiscursivo, universal e consistente. LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 8<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

Bauman (1998) aborda o *mal-estar da pós-modernidade*, a partir da *vontade de liberdade*, que acredita ser o seu maior valor; argumenta que o momento atual é o da desregularização, em que a liberdade individual constitui o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra-individuais deve ser medida. Dado que essa *vontade de liberdade* acompanha as mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e do cotidiano a que se dá a designação de pós-modernas, o mundo é vivido como incerto, incontrolável e assustador. BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.

cada um ser capaz de se reinventar a toda hora; desaparecem virtudes como lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua, impedindo que as pessoas desenvolvam experiências e construam uma narrativa coerente para suas vidas.

O tempo é organizado de novas maneiras; a comunicação on-line é breve e apressada; não há senso de comunidade; os empregos são substituídos por *projetos e campo de trabalho*; as empresas, planas e flexíveis, passíveis de recomposição fácil e rápida, distribuem tarefas para pequenas firmas e indivíduos empregados com contrato de curto prazo – o setor de trabalho que mais cresce é o das pessoas que trabalham para agências de emprego temporário. Essas redes institucionais caracterizam-se assim pela *força de laços fracos* – formas passageiras de associação; a equipe passa de tarefa em tarefa e muda de pessoal no caminho (SENNETT, 2004).

Do ponto de vista do trabalhador, observa-se a precarização das condições de trabalho, a redução de empregos formais com proteção social e o aumento da subcontratação, da subutilização da força de trabalho, aliados à sensível elevação do desemprego e desregulamentação de direitos trabalhistas e previdenciários, colocando novas exigências para a formação do trabalhador e para a escola, cuja função econômica passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego (FRIGOTTO, 1998a).

Este o contexto em que emergem as reformas dos anos 1990 no país, cenário também de definição da política educacional e da formação do profissional da educação. Imprescindível, pois, a compreensão das perspectivas que hoje se colocam para a educação e a formação docente.

## **Perspectivas para a educação e a formação docente na atualidade**

Pelo menos dois posicionamentos se fazem bastante perceptíveis na atualidade em relação à formação de professores no país: de um lado as diretrizes oficiais da graduação e das licenciaturas, representando a política educacional defendida pelo governo e, de outro, a proposta consolidada no movimento dos educadores que, em especial a partir da década de 80, assumiu

importante papel na consolidação e divulgação de estudos e pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior com esse objetivo.

A compreensão dessa controvérsia requer o entendimento dos determinantes da política educacional delineada para o país, na qual a formação do profissional tem seu sentido configurado. Segundo Santomé (2003), o significado das decisões hoje tomadas na educação, das reformas educativas e mesmo do trabalho cotidiano nas salas de aula e escolas exigem a compreensão do seu pano de fundo, os processos de globalização dos mercados econômicos, o desenvolvimento das novas tecnologias, ao lado do enfraquecimento das funções tradicionais do Estado moderno.

Analizando a racionalidade do mercado no presente, Marilena Chauí (in: NOVAES, 2002) aponta como um dos seus traços o processo de tomada de decisões na órbita de organismos supranacionais, em sua maioria privados, que operam em segredo, bloqueando tanto a república como a democracia, pelo alargamento do espaço privado, com o consequente encolhimento do espaço público.

É visível nos últimos anos a dependência da educação às determinações de organismos multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, definindo políticas específicas de financiamento de diferentes projetos educativos, onde se configura um claro empenho na redução de custos e encargos, bem como ao nível dos investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade. A formação de professores tem função estratégica nesse contexto em que as reformas definidas pelas políticas educacionais neoliberais para a escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, buscam adequar a educação à lógica mercantilista (ANFOPE, 2002).

Como argumenta Santomé (2003), os modelos neoliberais, aliados às ideologias conservadoras, estão condicionando os modos de pensar, buscando formar pessoas com um sentido comum, na tentativa de legitimar e naturalizar estruturas materiais e maquinárias de poder que têm uma gênese histórica e, portanto, podem ser transformadas e substituídas, se não satisfizerem a ideais de eqüidade, de democracia e de justiça.

À tese de Fukuyama (1992) sobre o *fim da história*, Santomé (2003) contrapõe as várias lutas que os seres humanos empreenderam e venceram, como contra: a escravidão, a opressão da mulher, com bastante sucesso, regimes políticos ditatoriais e a pena de morte, com êxito em muitos países, entre outras. Neste sentido, para o autor, urge recuperar a utopia como motor de transformação da sociedade mediante o uso da linguagem crítica; é preciso reconhecer a co-responsabilidade social como essencial ao ser humano.

Outros autores discordam também da tese de Fukuyama, entre eles, Hobsbaw (2004) para quem a *única generalização cem por cento segura sobre a história* é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história. Para Jacoby (2001), a história não acabou e a democracia liberal não triunfará em toda parte e para ele Fukuyama, ao apresentar a sua tese, não percebeu a consequência mais paradoxal de derrota da esquerda, a perda da determinação e da clareza do liberalismo.

Paulo Freire (1998) enfoca a História como tempo de possibilidade e não de determinismos; o que não significa desconhecer os condicionantes do estar no mundo e, em sua visão, o futuro é problema, mas não inexorável. Neste sentido Schugurensky (2000), evocando o conceito de *inédito viável* proposto por Paulo Freire, sinaliza a possibilidade de aproximação crítica à globalização neoliberal, rechaçando seus elementos negativos no sentido da construção de uma ordem social diferente. A denúncia da ordem social vigente seria complementada com o anúncio de um modelo de globalização solidária, baseado na justiça social, no respeito à natureza e à participação.

A construção coletiva de uma visão diferente é fundamental para escapar ao ceticismo de que não há alternativa à globalização neoliberal, processo de construção esse que, aliado à realização prática de seus princípios fundamentais, no cotidiano, constitui em si mesmo um exercício de participação cidadã. Isso implica encarar a prática da educação com a vista posta num futuro possível, historicamente viável, como diria Paulo Freire, ou na implementação de *utopias reais*, segundo o sociólogo Eric Olin Wright (SCHUGURENSKY, 2000).

Na análise de Frigotto (1998), os congressos, seminários, encontros nacionais, regionais e locais, que reúnem freqüentemente os professores, demonstram e evidenciam uma vontade política que pode ser qualificada e dilatada em práticas de resistência que criam alternativas às propostas hegemônicas de educação e formação técnico-profissional.

A construção coletiva das proposições dos educadores, há mais de duas décadas, apóia-se em princípios que expressam esse caráter de resistência. Os princípios orientadores da base comum nacional na formação dos educadores, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica de educação, evidenciam de maneira crítica a dimensão teórico-pedagógica de sua proposta, assim como o seu papel de resistência contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores (ANFOPE, 2002).

Embora se perceba uma nítida diferença entre a proposta de formação pela qual luta o movimento dos educadores desde a década de 80 e a que é privilegiada em âmbito oficial, fica também clara a possibilidade de construção de uma outra, não ditada pelos interesses do mercado, mas voltada para ideais mais amplos, que respeite e promova o ser humano, que defenda e traduza princípios democráticos de participação e de justiça social.

Se há teóricos que propugnam o fim da história e da utopia, há também outros com fortes argumentos e exemplos concretos, retirados do passado, que propõem alternativas ao modelo neoliberal. O fim da utopia já foi anteriormente proclamado, com a ascensão do Estado de Bem Estar Social, e negado na década de 60. Embora a crise hoje se desdobre em múltiplos aspectos, traduzidos tanto nas relações materiais de produção quanto no plano das idéias, nas

descrenças, inseguranças e incertezas da contemporaneidade, não se pode deixar de retomar com Jacoby (2001), entre as questões até aqui abordadas, que, da derrocada do socialismo, também o capitalismo saiu enfraquecido.<sup>2</sup>

Na verdade, conforme ressalta Sennett (2004), a expressão *capitalismo flexível* descreve hoje um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. A nova ordem impõe novos controles, só que estes são difíceis de entender; neste sentido o novo capitalismo é, segundo o autor, um sistema de poder muitas vezes ilegível.

Acredito que esses argumentos podem impulsionar a luta por uma outra sociedade, por uma outra educação, por uma outra formação, para o que se coloca como de fundamental importância a compreensão dessa realidade e do papel que está sendo proposto para a educação e seus profissionais nesse momento.

A questão da organização curricular constitui-se em aspecto fundamental para assegurar um projeto de formação condizente com os requisitos colocados pela nova ordem social; uma formação ampla e consistente sobre a sociedade, a educação e sua função na atualidade, bem como quanto ao papel do profissional da educação nesse contexto. Ao lado disso, a forma pela qual o acesso ao conhecimento é viabilizado, além de seu potencial educativo, constitui relevante aspecto para a compreensão e percepção da realidade, passando pela facilitação dos processos de aprendizagem, até a possibilidade da vivência democrática, tão cara aos ideais de uma sociedade mais justa e igualitária com os quais me alinho.

Neste sentido ressalto a pertinência do currículo integrado na perspectiva da teoria crítica uma vez que, mais do que uma

estratégia didático-metodológica, supõe uma concepção de educação e de formação que se situam num projeto maior de construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

## O currículo integrado na perspectiva crítica: pertinência e possibilidades para a formação do professor

Em meio aos deslocamentos e à corrosão de conceitos, descrenças e incertezas, que caracterizam a contemporaneidade, a teoria crítica tem sido uma das mais questionadas, sob diferentes alegações, desde a amplitude que atingiu até a dificuldades relacionadas ao entendimento e aplicação de suas concepções por parte dos professores<sup>3</sup>. Entretanto muitos autores, entre os quais Stodolsky (1993), Moreira (1998), Santomé (1998, 2003, 2004), Giroux (1999), Macedo e Lopes (2002), Pacheco (2002), Beane (2003), nos quais busco respaldo defendem seu potencial.

Buscando compreender como os especialistas de currículo percebem essa crise no Brasil<sup>4</sup>, Moreira (1998) detectou como opinião predominante a de que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente; embora tenham conferido maior prestígio ao campo do currículo no meio acadêmico, sua repercussão na escola ainda não surtiu o efeito que poderia ou seria desejável.

A despeito dos problemas que enfrenta, Moreira (1998) reafirma o potencial analítico da teoria crítica de currículo; para o autor, a teoria neo-marxista permite uma maior compreensão da sociedade e da escola capitalistas, além de concretizar a cumplicidade na proposição de novas alterna-

2 Além disso, se na década de 50 o fim da ideologia foi proclamado em meio à euforia do Estado de Bem Estar Social, hoje a exclusão, a injustiça social, a desigualdade é que se fazem presentes e em elevação crescente. Segundo Schugurenki, no período de 1970-1995, a proporção dos 20% mais ricos da humanidade e dos 20% mais pobres aumentou de 32,1 para 78,1, ou seja, em menos de uma geração, a distância entre ricos e pobres mais que duplicou. Nas últimas décadas o mundo experimentou grandes progressos em uma variedade de áreas, especialmente em ciência e tecnologia, mas cada vez é mais claro o sério retrocesso na área social; em meio a várias crises destaca-se uma séria crise distributiva: o volume de riquezas criado atualmente no mundo é sem precedentes, mas esta capacidade acumulativa não se traduz em um melhor nível de vida para a maioria da população do planeta; beneficiou uma pequena elite: de cada 100 dólares de crescimento econômico, 86 vão para os 20% mais ricos da humanidade e somente 1,10% terminam nas mãos dos mais pobres. SCHUGURENSKY, D. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

3 A crise da teoria crítica no pensamento americano é enfocada, segundo Moreira (1998), sob diferentes ângulos: alguns, como Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995) percebem o problema no ecletismo do discurso crítico: à grande ampliação de conceitos e categorias (além das noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia) passou a incluir questões de raça e gênero, entre outros, James Ladwig (1996) aponta o impasse teórico, decorrente da indevida combinação de referenciais teóricos e da incorporação aditiva de temas e categorias, aliado à falta de pesquisas apresentando evidências suficientes e convincentes para a comunidade acadêmica; Jennifer Gore (1993), citando Henry Giroux e Peter McLaren, situa a crise na falta de sugestões para a prática e no discurso crítico, abstrato e complexo, de difícil entendimento e operacionalização pelos professores. MOREIRA, A.F. A Crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Voraber (Org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

4 No Brasil, segundo Regina Célio Cunha (1997), a concepção crítica de currículo passa por uma crise de legitimidade (tendo por base os conceitos habermasianos de crise e legitimidade), pois não consegue implementar na prática seus princípios teóricos. MOREIRA, A.F. op.cit

tivas; propõe um diálogo entre os “neos” e os “pós”<sup>5</sup> e a apropriação crítica do pós-modernismo, num trabalho intelectual situado na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo.

Dentro desta perspectiva teórica, ressalto a propriedade do currículo integrado, segundo a visão de Santomé (2004): mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sócio-política, tendo como base uma concepção do que é a socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e, para além disso, do como se podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, observadas as suas especificidades, as questões curriculares são percebidas e enfocadas dentro de um projeto de dimensão maior que alcança a sociedade como um todo. Possibilita o entendimento da realidade, sua história e tradições e visa a intervenção na sociedade de uma forma democrática, responsável e solidária.

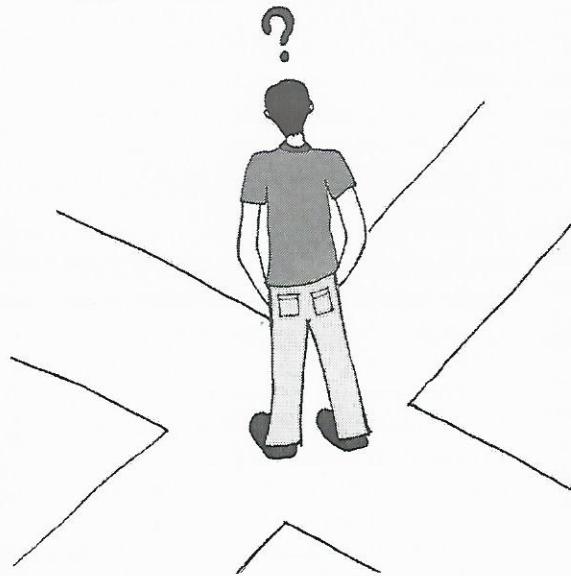
A integração de campos de conhecimento e experiência tem em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (SANTOMÉ, 1998).

Uma das finalidades mais importantes que está na base do programa integrado é a organização dos conteúdos culturais dos currículos de forma significativa, de tal modo que fiquem claros o seu sentido e objetivos e as tarefas a realizar. Segundo Santomé (2004), ao se optar por estratégias integradas não significa que as disciplinas desaparecem, nem que deixem de fazer sentido as estruturas conceituais, as seqüências de conceitos e procedimentos no planejamento dos programas, em especial aqueles necessários ao aprofundamento do conhecimento e ao enfrenta-

mento de problemas mais complexos.

Aliás, na visão do autor, o conceito de interdisciplinaridade justifica com mais contundência o programa integrado, isto é a reorganização dos conteúdos para recuperar ou para construir uma rede mais integrada entre conceitos, modelos e estratégias de investigação de modo geral organizados em compartimentos estanques. O motor para a aprendizagem, um tema, tópico ou centro de interesse, constitui o eixo principal entre as necessidades individuais e as dimensões mais propedêuticas do sistema educativo, requeridas para acesso a etapas superiores do sistema escolar (SANTOMÉ, 2004).

Beane (2003) argumenta que há sempre espaço – ao qual denomina *tempo discricio-*



nário, a ser intencionalmente destinado a própositos voltados à expansão da teoria e da prática democrática, que relaciona a escola à vida, que possibilita a cada pessoa a compreensão de si própria e do mundo; sugere a integração em torno de unidades temáticas onde possam ser explorados diferentes campos de conhecimento, desde a informação aos valores e incluindo conteúdos e destrezas provenientes das várias disciplinas do conhecimento.

A abordagem integrada possibilita, pois, uma visão ampla e real dos problemas, explicitando contradições e conflitos, per-

mitindo na visão colocada por Santomé (2004): a construção de uma cidadania mais informada e responsável capaz de pensar de forma autônoma, não aceitando dogmas e imposições autoritárias.

Embora essa organização seja defendida por muitos autores e muitos professores concordem que ela pode levar a uma significação maior do objeto do conhecimento, não se pode deixar de considerar que essa preocupação não costuma fazer parte da cultura das escolas, o que permite inferir que a organização disciplinar é de modo geral considerada um processo universal e a-histórico, acima portanto das condições de tempo e de espaço de sua construção.

Lembram Macedo e Lopes (2002) que os estudos sobre a organização curricular se dividem entre aqueles que a defendem como processo baseado na estrutura lógica das disciplinas, devendo a escola apenas simplificar o conhecimento para o ensino e outros que a entendem como um processo mais amplo de reconstrução de saberes, cabendo à escola a produção dos saberes escolares, posição esta com a qual as autoras se identificam. Ressaltam ainda que a disciplinaridade tem predominado na organização do currículo apesar das críticas e limites a ela atribuídos, como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos, facilitando a aprendizagem e maior aproximação ao cotidiano.

Além de não possibilitar a visão da realidade, a organização disciplinar é também criticada por refletir e contribuir para a manutenção das formas de hierarquização, de poder e de desigualdade presentes na sociedade. A departamentalização e a especialização conduzem à fragmentação da cultura, impedem o pensamento crítico, favorecem a reprodução social e cultural; restringem os intelectuais a seus respectivos campos de conhecimento, o que tem repercussão direta na forma como interpretam e apresentam soluções<sup>6</sup> para questões e problemas defrontados, dado que

5 Moreira (1998) distingue na atualidade duas linhas de pesquisa na teoria crítica: a primeira (dominante até os anos de 1980, fiel às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos dos primeiros estudos) tendo como referência o neo-marxismo e a teoria crítica, a segunda, (anos 1990) incorporando contribuições dos estudos feministas, de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, caracterizando o presente embate (citando Apple) como entre os “neos” e os “pós”. MOREIRA, A.F. op. Cit.

6 Essa cultura das especificidades cria numerosos problemas à própria sociedade, pois é comum a apresentação de soluções distintas senão contraditórias para um mesmo problema, por parte de diferentes disciplinas, uma vez que cada disciplina toma em consideração determinadas variáveis e ignora e despreocupa-se com outras. Segundo Santomé, as disciplinas *disciplinam* a forma como se interpreta, na medida em que permitem observar e tomar em consideração a realidade com os conceitos, com as informações, com os conteúdos do seu próprio campo disciplinar ou de especialização. SANTOMÉ, J.T. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. In: PARASKEVA, J. M., GANDIN, L. A. e HYPÓLITO, L. M. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 4, n.2, pp. 5-32, JUL/Dez 2004.

se valem de conceitos, informações e conteúdos próprios de sua respectiva área. [STODOLSKY (1993); GIROUX, (1997); GOODSON (1997) e YOUNG (1998), apud PACHECO, IN: LOPES E MACEDO (2002); BEANE (2003); SANTOMÉ (2004)].

Em contraposição à disciplinarização Giroux (1997) propõe o distanciamento da concepção descontextualizada de práticas disciplinares em favor de uma concepção de práticas humanas, pois o que define o estudo da vida humana é o estudo de práticas sociais definidas, voltado às necessidades humanas. Considera a resistência às práticas predominantes fundamental para a ação e atribui grande importância ao papel dos intelectuais na mobilização dessa resistência, para que a mesma tenha impacto político. Dentro e fora da universidade os intelectuais transformadores, segundo a acepção de Gramsci, são para o autor essenciais para o projeto de emancipação que propõe.

Também Santomé (1998) enfatiza a importância do professor, para esse tipo de organização curricular, ao colocar em destaque a necessidade de um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe. Portanto, envolver e considerar o saber dos professores nesse processo desde a sua concepção constitui o caminho e condição para sua concretização. Se por um lado estudos sobre a integração curricular têm demonstrado a força da organização disciplinar e a pouca probabilidade de inovações reais em curto prazo (GOODSON, 1997 apud MACEDO e LOPES, 2002) e, de outra parte, resultados de pesquisas demonstram sinalizações de conservadorismo (KENNEDY, 1997), aliado à estabilidade de experiências vividas nos processos de formação iniciais como evidencia Tardif (2000, in: Alves-Mazzotti 2003), os mesmos estudos que apontam esses limites enunciam: a definição daquilo que é considerado conhecimento relevante exige que se leve em conta os significados atribuídos aos diferentes aspectos da situação educativa pelos sujeitos envolvidos, bem como as maneiras pelas quais esses significados orientam seus esforços para lidar com ela (ALVES-MAZZOTTI, 2003).

Relembro então Moreira (1998) ao enfatizar a centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir para a

superação da crise da teoria crítica de currículo. Segundo o autor, em períodos de crise a preocupação com a prática, *motor da inovação* na visão de Lather, precisa se intensificar; para ele teorizar sobre currículo e pedagogia significa teorizar sobre a prática escolar, numa abordagem contextualizada.

A formação docente há de estar, portanto, referenciada nos grandes problemas e desafios da sociedade contemporânea, na realidade das escolas e no saber que os professores constroem no seu trabalho cotidiano. O que, por sua vez, sinaliza a importância da aproximação academia, instituições formadoras e escolas e da articulação ensino, pesquisa e extensão. Fica também evidente a necessidade de uma organização curricular que viabilize essa perspectiva teórico-epistemológica de formação, o que sem dúvida coloca em evidência a propriedade do currículo integrado na perspectiva da teoria crítica, como alternativa para a formação do professor.

## Conclusão

Grandes mudanças perpassam hoje a sociedade, desde a instância das relações materiais de produção ao plano das proposições teóricas, crenças, valores e princípios. Encontram-se em questão os conceitos do mundo moderno de explicação da ciência e da realidade. Mas ao lado dos questionamentos que propugnam o fim da utopia e da história, o fim do sujeito e da metanarrativa, a descrença na possibilidade de projetos de emancipação, há também proposições teóricas fundamentas no potencial analítico da teoria crítica e seus pressupostos para a construção de projetos alternativos à situação vigente.

Neste contexto as políticas públicas, incluída a educacional, traduzem as diretrizes ditadas por organismos internacionais que representam os interesses da dimensão assumida pela nova ordem capitalista mundializada. Na formação do professor, essas diretrizes ganham objetividade nos textos legais que normatizam o sistema educacional e expressam uma concepção de formação inicial aligeirada, com ênfase na educação continuada e na educação a distância.

Todavia é também perceptível, nos meios acadêmicos e outras instâncias da sociedade, a veiculação de diferentes concepções e propostas de formação, o que pode ser

atribuído tanto à produção acadêmica na área, como à participação dos educadores nos movimentos sociais, em congressos, cursos e seminários abordando o tema.

Essa diversidade de idéias e concepções, que se refletem também nas diretrizes oficiais, uma vez que em sua luta os educadores têm registrado algumas conquistas nessas definições, são sinalizadores de que projetos alternativos de formação coerentes com os princípios defendidos pelos educadores são possíveis. Ganha expressão e pertinência neste sentido a teoria crítica de currículo para a concepção e construção desses projetos.

Apesar das dificuldades decorrentes da força e prevalência da organização disciplinar, reafirmo também a pertinência da organização integrada do currículo para a formação do professor por permitir uma visão ampliada da realidade e de seus condicionantes e inserir-se em uma proposta sócio-política maior, que situa a educação na sociedade e se direciona por valores democráticos, éticos e morais, de solidariedade e de justiça social.

A partir das questões abordadas neste trabalho emergem, a meu ver, como necessários, estudos que busquem compreender e explicitar:

- argumentos que respaldem a organização integrada do currículo na perspectiva crítica para a formação do professor, no contexto teórico do diálogo entre os neo e os pos, conforme proposição de Moreira (1998), no sentido da apropriação crítica de conceitos propostos pelo pós-modernismo, em favor da construção de projetos alternativos que tenham em vista a emancipação;
- fundamentos teórico-conceituais e éticos que justifiquem e embasem a construção do conhecimento a partir da integração de saberes, os processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, bem como o processo de produção e transformação do conhecimento;
- a realidade de trabalho do professor, de instituições formadoras e de escolas, bem como saberes e práticas construídos no seu cotidiano, como referencial imprescindível à construção e desenvolvimento de propostas curriculares direcionadas por uma perspectiva teórico-epistemológica crítica como alternativa para a formação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Material dos Encontros Nacionais*. 1983 a 2001.

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis/Santa Catarina, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.

BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 3, pp.91-110, Jul/Dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. Fundamentalismo Religioso: a questão do poder teológico-político. In NOVAES, Adauto. *Civilização e Barbárie*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

FREITAS, H. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro/9, p.17-44.

FRIGOTTO, G. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998a, pp 218-238.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: VOZES, 1998b.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos Extremos*: o breve século XX: 1914-1991. 2ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

JACOBY, Russel. O fim do fim do fim das ideologias. In: *O fim da utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro, Record, 2001.

JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem*. 3 ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 2004.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth. A estabilidade do Currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MATOS, M. C., CANCELA, A.M., LOPES, A. M. e SANTOS, N.E. *O Curso de Pedagogia e o Processo de Reestruturação do Trabalho Produtivo*. Relatório de Pesquisa. FAE-CBH/ UEMG e FAPEMIG, Belo Horizonte, 2003.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. A Crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Curriculo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Curriculo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

PACHECO, José Augusto. Área de projecto: uma componente curricular não-disciplinar. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. In: PARASKEVA, J. M., GANDIN, L. A. e HYPÓLITO, L. M. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 4, n.2, pp. 5-32, JUL/Dez 2004.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter*: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, Record, 1998.

SCHUGURENSKY, D. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

STODOLSKY, SUSAN S. A framework for subject matter comparisons in high schools. *Teaching and teacher education*. V. 9, nº 4 pp 333-346, 1993.

# A ilusão racionalista do discurso pedagógico

André Marcio Picanço Favacho<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo se propõe a analisar os discursos pedagógicos dos professores em razão da construção de um projeto político-pedagógico, sob uma perspectiva da regra e da lei, sustentada pela noção de simbólico e imaginário.

**Palavras-Chave:** Projeto Político-Pedagógico - Discurso Pedagógico - Lei - Regra .

## ABSTRACT

This article aims to analyse teachers' pedagogical discourses on the grounds for building up a political pedagogic project, under a perspective of the rule and the law, held up by the symbolic imaginary.

**Key words:** pedagogical discourse, political pedagogic project, rule and law.

## Introdução

**D**esmoronou-se, nos últimos anos, a velha ordem sociológica que definia com clareza quais eram os partidos políticos de esquerda, de direita e de centro. Essas antigas rusgas políticas que organizavam os partidos, desdobravam-se em algumas outras combinações partidárias como, por exemplo, centro-direita e centro-esquerda. Tais rusgas ou marcas partidárias ainda se mantêm minimamente na orientação do debate político, porém estão se apresentando agora outros limites para demarcar a luta partidária e política em todo o mundo. Os novos limites estão, gradativamente, voltados para determinadas temáticas, e não mais centrados nos grandes baluartes da política. As temáticas como etnia, gênero, ecologia, enfim, representam alguns dos novos exemplos desses limites partidários que tentam ultrapassar a rigidez daqueles pontos cardeais da política mundial.

O sistema educacional também se modernizou frente aos novos limites do debate político. Vê-se, então, do ponto de vista dos currículos dos cursos oferecidos aos professores, a inclusão desses novos temas políticos devidamente representados. Do ponto de vista das práticas discursivas docentes, também se verifica os professores defendendo as novas temáticas políticas.

Mas do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, para a nossa surpresa, encontramos escolas que ainda são "guardiãs" da velha ordem sociológica, ignorando as insistentes temáticas destina-

das a discutir a questão da diferença cultural e da subjetividade.

Assim, não sem espanto, presenciamos algumas práticas por parte daqueles que orientam e sustentam a idéia de se construir projetos pedagógicos nas escolas, sustentadas na velha ordem sociológica da divisão dos partidos políticos. São três os tipos de grupos de docentes que têm se demonstrado na elaboração desses projetos, a saber, grupos de "direita", de "esquerda" e dos "didáticos". Pelas críticas que esses grupos fazem uns aos outros no interior das escolas, podemos inferir que existe realmente uma coincidência entre a forma pedagógica que eles se organizam com a forma política que os partidos políticos se organizam socialmente e, também, com a forma teórica que a literatura sociológica (curricular) categorizou esses partidos. Nessa direção, o grupo dos docentes de esquerda tem raízes ligadas a movimentos sociais, principalmente centrados em partidos políticos, em geral de esquerda, e apresenta um discurso pedagógico de dar vez e voz aos excluídos. Outro grupo, os didáticos, está ligado a compromissos metodológicos do conhecimento e com outra análise de conjuntura política. O terceiro grupo, o de "direita", tem interesse pela militância política e assume o discurso da economia neoliberal.

Quanto à denominação "esquerda", "direita" e "didáticos", como já mencionamos, são categorias recorrentes nas falas dos professores, mas também na literatura do campo da sociologia educacional. Pela

teoria crítica do currículo, por exemplo, a esquerda associa-se ao debate da reprodução cultural, da luta de classe, mais tarde ao debate do poder, da ideologia, da cultura e da resistência e, ainda, ao debate da pedagogia do oprimido e do opressor; a direita associa-se aos ideais liberais humanísticos do talento, do dom e, mais recentemente, às novas tecnologias da inteligência e das emoções; os didáticos não estão especificados na literatura sociológica, e sim no campo da didática crítica, apenas são mencionados como aqueles interessados nas técnicas de ensinar, nas metodologias e nas regras pedagógicas.

Em relação à esquerda pedagógica, trata-se de grupos, no caso docentes, que estão interessados em discutir e realizar um projeto "alternativo" de educação, defendendo o espaço político e público, e não o privado. Quanto à direita pedagógica, é formada por docentes que defendem uma escola que "prepare" os alunos para a realidade competitiva e empreendedora, garantindo assim suas cidadanias. E, por fim, os grupos didáticos, voltados à transposição didática da relação teoria e prática do ensino e aprendizagem, têm os planejamentos e as metodologias como aliadas e preocupam-se em buscar formas e técnicas de como ensinar ou transmitir a ciência de forma "prática" aos alunos.

Temos encontrado representantes desses grupos tanto nas escolas estaduais como municipais onde participamos com mais frequência, através de convites para palestras, consultorias e por acompanhamento

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Administração Escolar da Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG  
Doutorando em Educação da Universidade de São Paulo – USP

de estágios com alunos da graduação. Vale ressaltar que outros autores, recorrentemente, já mencionaram essa classificação (direita, esquerda, didáticos) no debate educacional, principalmente sob o par esquerda-direita. No entanto, começamos a observar que tais grupos não estão tão fixos nessa classificação como costumeiramente a literatura parece nos dizer. São grupos que mesmo defendendo discursos mais ou menos diferentes estão ligados por uma certa vontade de educar os alunos para se tornarem bem sucedidos ou cidadãos, por isso, de antemão, gostaríamos de assinalar que não é possível classificar esses grupos de forma tão simplista como acabamos de fazer, pois diferentes e semelhantes discursos pedagógicos encontram-se na base de seus imaginários, assim são tão iguais quanto diferentes.

Como já anunciamos, não podemos separar os referidos grupos de forma categórica, visto que não se sustentam mais no dinamismo e na complexidade que envolve esses diferentes docentes na contemporaneidade. Apenas insistimos em utilizar essa separação pelo fato de que os professores observados incluem-se gratuitamente na referida categorização, o que se confirma a partir de três discursos recorrentes, a saber: "(1) defendemos um projeto de educação alternativo, que não reforce o projeto econômico neoliberal; (2) temos que atender a realidade de mercado, pois nossos alunos precisam ser mais empreendedores do que seus pais; (3) nosso interesse não é com a política ou com a economia, mas é com o aluno, precisamos de métodos mais agradáveis para ensiná-los".

Certamente, muitos de nós educadores comprometidos com as lutas democráticas vamos nos reconhecer nos discursos dos grupos aqui representados, mas talvez, assim como eles, não tenhamos percebido a real direção dos nossos esforços educacionais. O nosso reconhecimento nesses discursos e, ao mesmo tempo o nosso estranhamento diante deles será a provocação deste artigo.

## **O imperativo didático como raiz de uma união improvável**

A questão que se pretende explorar daqui em diante, após a descrição dos grupos, são as tensões estabelecidas na escola en-

tre os diferentes grupos e como essas tensões explicitam a existência dos mesmos. Além disso, pretende mostrar uma instigante união entre a esquerda e a direita com os didáticos. Essa união só é possível porque a tensão entre os grupos não se dá, necessariamente, pelas divergências políticas mas, sobretudo, pela vontade de educar o aluno, a partir de um "imperativo didático" que não se cessa de se atualizar nas suas práticas docentes. Por imperativo didático entenderemos, conforme Forquin (1992), toda a proteção contra os erros e os impasses àquelas pesquisas não exitosas e contra toda a dispersão de um objeto qualquer, transmitindo apenas as certezas e os momentos fortes e conclusivos de um saber. Assim, um imperativo didático é a forma mais eficaz de se transmitir a seleção dos saberes realizados pela escolarização. Nas palavras de Michel Verret, citadas por Forquin, "toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino". Isso significa dizer, ainda segundo Forquin, que há, nessa transformação da invenção ao ensino, uma distância que resulta apenas em ensinar o aluno o já "sabido", em último caso, o aluno vai aprender ou pesquisar o que já se "sabe".

Dessa maneira, tanto as tensões políticas quanto a união entre os grupos são meros arranjos pedagógicos para governar o sujeito a partir de imperativos didáticos, às vezes não confessados, contrariando a própria ou suposta luta da pedagogia pela transformação dos mecanismos escolares de exclusão.

As tensões entre os grupos e o imperativo didático podem ser encontradas de três formas a seguir expostas:

A primeira delas, trata-se da autodenominação dos professores pelo nome "esquerda". Isto é, eles mesmos se autodefinem e, portanto, se nomeiam neste lugar: ou seja, na esquerda política e pedagógica. Tal autodenominação acaba por definir de uma só vez todo o restante dos professores da escola, pois os professores da esquerda definem os demais sob o rótulo de "direitada". Rótulo que nos leva a inferir, como a própria palavra indica, uma extensão ou prolongamento de algo que, nesse caso, define apenas dois grandes grupos de docentes, e não três como acabamos de demonstrar. Ou seja, para a esquer-

da pedagógica só existem dois grupos: ela e os da direita. Assim, o grupo da esquerda não reconhece os professores do grupo dos didáticos, senão como sendo apenas mais um outro nome da própria direita.

Diferentemente do grupo da esquerda, os professores da "direita" não se assumem assim publicamente. Quem os nomeia dessa forma são os próprios professores da esquerda. Entretanto, os professores da direita acabam se traindo ao reclamar da esquerda pedagógica. Dizem que "o momento requer saber negociar sem grande radicalidade e que às vezes a petezada complica as coisas". Eis a palavra que faltava para compor o quebra-cabeça! A palavra petezada é a senha que confirma a existência desses dois pólos políticos: direitada e petezada (esquerda).

O conflito entre esses dois pólos leva-nos diretamente ao encontro do grupo dos didáticos. Tal grupo, ressentido com os demais colegas, confessa a sua existência ao dizer que "esses professores só querem mesmo é o poder, pois quando chegam lá não vão fazer nada, por isso prefiro dedicar-me aos meus alunos, aos problemas deles, e não com essas discussões sobre projeto político-pedagógico, pois o que esses professores querem, na verdade, é se elegerem para a direção da escola".

Assim, os "inconfidentes" (a esquerda) revelam os segredos da escola e mostram a tensão entre os diferentes grupos. Além disso, denunciam, de forma enviesada, o caráter didático que opera entre os grupos, qual seja, "o dedicar aos alunos e aos seus problemas".

Outra forma de se verificar o imperativo didático e as tensões entre os diferentes grupos de docentes diz respeito à manutenção da ordem no interior da escola. A necessidade de ordenar as práticas docentes, discentes e as suas condutas elimina as diferenças políticas entre os grupos de professores e evidencia o caráter didático, como imperativo que melhor os une apesar de suas "filiações" partidárias. Assim, mesmo assumindo posições político-pedagógicas diferentes, os professores se unem (para atacar) quando o assunto é punir as pessoas "descompromissadas" com a verdade pedagógica (transposição didática). Foi o caso de uma escola que vivia algum problema de infreqüência e atrasos às au-

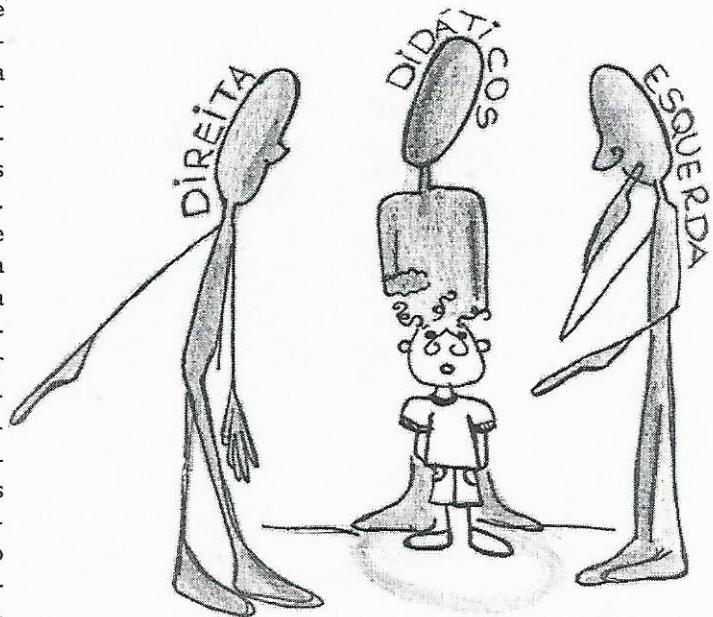
las por parte dos seus professores. Essa escola entendia que os professores que faltavam muito às aulas eram descomissionados com a escola e com os alunos. Reunida para resolver o problema, um professor do grupo dos didáticos fez a seguinte proposta: "o professor novato deve, antes de ingressar definitivamente na escola, ler o projeto pedagógico e expressar sua concordância ou não a ele. Já para aqueles que estão na escola, deve-se exigir que assumam o projeto pedagógico ou busquem outra escola". Após discussão, a proposta foi aceita, porém não se viabilizou, devido à falta de autonomia da escola pública no processo de contratação do professor. Mas o que importa nisso tudo é que o caráter racionalista dessa proposta (feita por um professor do grupo dos didáticos) foi bem aceito tanto pela esquerda como pela direita pedagógica dessa escola. Então, o imperativo didático elimina as diferenças políticas e se une para o controle da conduta do outro, próprio da didática como método de vigilância do processo educativo.

Contudo, o imperativo didático não elimina totalmente as raízes políticas às quais os professores estão supostamente filiados. Todos os grupos de docentes acreditam que, seguindo os passos das suas diferentes perspectivas políticas e pedagógicas, vão conseguir educar os alunos. Apesar disso ser verdade, há uma crença política comum entre os diferentes grupos de professores que se intitula pela expressão "tornar os alunos cidadãos". Eis, então, a terceira forma de se constatar o imperativo didático nos diferentes grupos docentes, ou seja, a idéia de cidadania, independente da base política, ganha no saber docente uma vertente didática, cujo conteúdo é apenas uma espécie de esperança esvaziada de qualquer compreensão teórica. Nesse sentido, abandonam as suas matrizes políticas e se unem numa matriz didática (a esperança) que tem sua sustentação no apelo à família. Verifica-se que os professores, independente do grupo em que estão inseridos, ficam irritados quando a família não ajuda a escola. Assim, a família é logo rotulada de desestruturada e é um passo para concluírem que é por isso que os alunos "não querem nada", isto é, são desrespeitosos; é um passo para reativar uma nostalgia em relação ao Estado. Dizem os professores: somos vítimas do Estado que nos abandonou.

O excesso de queixa dos professores comprova a sua fraqueza política de intervenção nos problemas "reais" da escola. Comprova-se também que a queixa é a forma do discurso pedagógico se manter operante. Isso revela que o imperativo didático - entendido como as certezas que fazem o aluno aprender - concentra-se no esvaziamento do sujeito e na crença de educar todos do mesmo jeito, isto é, padronizar as inteligências. Tanto a esquerda quanto a direita e os aqui chamados didáticos desejam que, professores e alunos, sejam modelados a partir das verdades políticas e pedagógicas em que acreditam, porém, mais do que isso, crêem (independente das diferenças políticas) que as demandas dos alunos correspondem as suas próprias necessidades, bem como as necessidades econômicas e políticas do capitalismo.

Destaca-se, pois, que em todos os três grupos existe o interesse de que os professores e também a família ensinem aos alunos a gostarem da escola e dos saberes que devem aprender. Consideram tais saberes imprescindíveis para aquilo que, segundo eles, qualificam o cidadão. Na esteira dessa interpretação, evocam também a função social da escola, pois afirmam que a mesma tem como principal objetivo socializar os conhecimentos. Assim, esses grupos, a sua maneira, ensinam aos alunos os mesmos conteúdos selecionados para atingir tal cidadania. No entanto, reclamam que o modelo econômico já definiu os conteúdos cidadãos, o que limita o trabalho pedagógico do educador. Mas, ao mesmo tempo em que criticam o modelo econômico, concordam que a cidadania atual passa pela educação das "novas" competências e habilidades para o mercado de trabalho.

A cidadania, bem como a autonomia, democracia e participação são as tópicas preferidas na elaboração dos projetos peda-



gógicos, cujos desdobramentos já nos permitem dizer que as práticas escolares para esses grupos de docentes estão voltadas para uma massa de pessoas, e não para sujeitos. Daí porque, mesmo criticando o modelo econômico, acreditam nas novas competências e habilidades para formação do aluno. Na verdade, trata-se novamente da formação do trabalhador (novo?), e não do aluno enquanto sujeito. Os professores crêem que as novas competências e habilidades são importante para se instaurar alguma igualdade e futuramente uma democracia nas relações de produção.

Mas qual é a democracia que está sendo defendida? Nossa suspeita é que há uma defesa democrática de cunho ontológico, iluminista e racionalista em todos os grupos detectados e que desejam, via afirmação de que o discurso é democrático, ter os interstícios dos cotidianos e dos sujeitos sob controle, a partir de estruturas lógicas e ordenadamente racionais. Ousamos dizer que a própria idéia de colegiados cada vez mais freqüentes por aqueles que constroem os projetos pedagógicos nas escolas não escaparia de tal suspeita, uma vez que é no interior de tais colegiados que os projetos se concretizam. Aparentemente, isto cria uma contradição, pois é histórico o compromisso dos colegiados com a democracia. Entretanto, quando aprofundamos os olhares sobre as práticas e discursos pedagógicos, ali desenvolvidos, constatamos que o enunciado se diz democrático, mas se realiza por uma via diametralmente oposta. Nesse sentido, questiona-

mo-nos se a idéia de colegiado e de democracia não são idéias frágeis e pouco pertinentes para se pensar a escola. Então, que queremos com essa discussão da democracia? Já não está comprovado que a democracia é apenas um estado de luta, e não uma realização durável? Queremos práticas só de iguais? Será se não queremos mesmo aprisionar os sujeitos em nossas verdades? Não queremos mesmo ignorar ou isolar os discordantes?

Enfim, as discussões sobre democracia e cidadania nos projetos das escolas ganham dimensões exageradas de coletivismos e acabam sendo cosmopolitas, quando não ganham resquícios de cinismo. Para os professores, os sujeitos da escola não passam de multidões. São, por assim dizer, uma massa de pessoas que precisam ser despertadas nas questões da cultura, da economia, da política, da ecologia, da sexualidade, da harmonia, das habilidades e das competências. Corremos o risco, à custa de um projeto para a coletividade, de não enxergarmos as subtrações que verdadeiramente constituem os sujeitos da escola. Se seguirmos as idéias psicanalíticas proposta por Francis Imber para o campo educativo, vale ressaltar que:

Já não se trata de preencher, satisfazer as demandas imediatas; nem de supor que a cultura, a troca, o compromisso e o trabalho dependem de tais demandas, de tais 'necessidades'; mas sobretudo, de articular o campo simbólico necessário para ruptura com as 'falsas demandas', instituídas pelos discursos e imagens já vigentes que acabaram mandando calar o desejo (2001, p. 54).

Ao negar as subjetividades, por aderir às "falsas demandas", e são falsas porque parece que as demandas são sempre dos professores e das exigências econômicas (habilidades e competências) os projetos pedagógicos se tornam autoritários ainda que preocupados com os efeitos nefastos do capitalismo; também se tornam arrogantes ainda que preocupados com a cidadania dos seus alunos.

As subjetividades, aqui entendidas como efeito de discursos de sujeitos que são marcados necessariamente pelas relações de poder, encarnadas a partir de significantes de gênero, raça, etnia, religião e outros, constituem-se nas possibilidades de se avançar em projetos democráticos, não pela via do desejo incolor ou de única cor de cidadania, democracia e participação, mas da colorida e espinhosa luz que estas

"palavras" demandam.

Os três tipos de grupos que constroem esses projetos pedagógicos nas escolas, (esquerda, direita e didáticos) aqui já mencionados, podem ser um bom exemplo para demonstrar que não existe um projeto de única cor, nem puro, nem misto, mas projetos pedagógicos simplesmente que, sustentados pelo imediatismo dos discursos da economia neoliberal, das metodologias de ensino e de luta política (esquerda) tendem parecer que são pedagogicamente diferentes nas suas abordagens políticas.

Quanto à questão de não serem diferentes pedagogicamente, queremos contrapor uma tendência na literatura sobre projeto político-pedagógico que tenta separar dois tipos de projetos; um que se preocupa com a construção de uma nova sociedade mais justa, e outro que tende manter o *status quo*.

Visar tal separação é ter a falsa impressão de que esses projetos pedagógicos são político e pedagogicamente únicos e que defendem coisas distintas. O fato de esses projetos se apresentarem por diferentes discursos (economia neoliberal, metodológicos e de luta política) não nos autoriza achar que eles praticam atos educativos que correspondem as suas intenções políticas. Na verdade, a própria idéia de projeto é, por si mesma, uma propensão a uma falsa interpelação do real, uma ilusão, pois os sujeitos, em sua dimensão "real", não são prioridades para esses projetos.

Com efeito, os resultados de tais projetos estão aparentemente vantajosos para os grupos da direita e dos didáticos. Quanto aos de esquerda não se sabe as vantagens que logram, mas parecem revelar que o seu discurso político em defesa da democracia, autonomia e participação transmuta-se em um discurso didático extremamente conservador. Revela-se, por assim dizer, um discurso político falido frente às contingências dos sujeitos.

Ora, não é estranho grupos "tão diferentes" trilharem pistas "tão semelhantes?". Se os educadores desejam projetos empresariais ou educacionais não é mais para nós o grande problema, porque na verdade não é "ou... ou" mas "e... e", e a coisa que permite transitar de um lado para o outro é, sem sombra de dúvida, o próprio dis-

curso pedagógico dos professores. Dessa forma, o discurso pedagógico torna-se um hospedeiro tanto do discurso público como do privado e passa a anunciar o projeto pedagógico como um valor supremo.

Por convenção, a pedagogia é a guardiã do discurso pedagógico. É ela que, nos seus inúmeros tentáculos, dispõe os saberes no processo de escolarização e busca conduzir as verdades de um tempo. Nesse sentido, em seu discurso, a pedagogia conduz as verdades de outros campos do conhecimento e, ao mesmo tempo, é condutora de uma verdade específica que lhe é própria, nesse caso trata-se do imperativo didático. Por isso, além do discurso pedagógico conduzir os saberes da matemática, da história, da geografia, da física, da tecnologia etc., ele mesmo conduz uma verdade moral. Por isso, e para além disso, o discurso pedagógico conduz as verdades dos outros campos disciplinares, mas o faz a partir do filtro do seu próprio conteúdo, pois tal discurso só conduz aquilo que compactua com a sua própria moral.

Assim, o discurso pedagógico conduz o discurso da democracia, cidadania e autonomia, ao mesmo tempo em que molda esses discursos na sua voracidade moral, de modo que ele não é apenas o condutor de relações de poder externas a ele mesmo, mas também uma forma de embutir e relacionar dois discursos, ou seja, é "um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas" (Bernstein, 1996, p. 259).

Isso prova que os grupos de docentes não são únicos e exclusivos por defenderem perspectivas políticas diferentes, eles são uma mistura de tudo isso ao mesmo tempo, mas não são menos grupo apesar disso. Separá-los não é possível, mas se faz necessário compreender as regularidades discursivas que unem tais projetos, pois já nos é suficientemente claro que um projeto que possui bases emancipatórias não se confunde em tese com um outro que possui bases empresariais, porém é um bom trabalho perguntar onde e por onde esses discursos se unem.

Não é simples corporificar os projetos. Eles não são únicos. São múltiplos em suas próprias bases. O fio condutor que os une e os separa é de natureza discursiva. Por

exemplo, uma professora de bom entendimento político, econômico e social, diretora eleita de uma escola, que luta por democracia, cidadania e autonomia, assina a discussão de que os alunos vão mal porque a família está desestruturada e, por isso, não participa da vida escolar das crianças. Essa diretora propõe como atividade de um filme sobre como aumentar o entusiasmo dos alunos, professores e da família. É também a mesma que lança mão da manipulação política através do “antigo” clientelismo tanto combatido pela esquerda brasileira para se manter diretora no próximo mandato.

Logo, é interessante observarmos que o autoritarismo dos projetos democráticos se concretiza na medida em que se ignora uma sutil, mas arrasadora ligação entre os diferentes discursos pedagógicos oriundos dos mais diferentes sujeitos que orientam tais projetos. Contudo, não se trata mais de um autoritarismo do mando, da censura ou da coerção e da manipulação, mas do controle sutil das subjetividades sem, no entanto, descartar o “antigo” autoritarismo. Assim, não se trata mais de banir a figura do carrasco, mas de perceber que a defesa da sociedade se dá pelo carrasco: o carrasco somos nós e não sabemos.

No entanto, não adianta dizer que a saída dessa questão é colocar o sujeito na ordem primeira desses projetos – sob pena de massificação panfletária desse debate –, mas investigar cada vez mais as possibilidades discursivas que somos capazes de produzir nesse estranho desejo pela democracia, caso contrário, permaneceremos, como afirmou Imbert (1985), nos estreitos limites do positivismo do fato pedagógico.

## Ávidos pelo consenso político

Pode-se analisar mais profundamente essa situação. Em uma formação continuada em uma escola municipal perguntamos à professora se os seus alunos estão se tornando mais democráticos em decorrência do projeto pedagógico da escola. Sua resposta nos surpreendeu, ao dizer que: “a democracia a que me refiro não tem nada a ver com sala de aula”. Ao insistirmos, ela se esclarece: “com os nossos alunos temos que ser duros e impositivos para que apren-

dam alguma coisa e, é a única forma de demonstrar nossa autoridade, como também é a forma ajudá-los a se tornarem cidadãos (...) com os professores sou dura para que eles aprendam ser democráticos conosco, afinal poderão ser os nossos diretores em eleições futuras, daí a importância do projeto pedagógico”.

Percebe-se que *dura* é a palavra escolhida pela professora. Como era um diálogo em uma formação continuada, não iremos alongar nesta questão, mas depreende-se que as democracias exercidas nos colegiados e nas salas de aula não são tão diferentes. Ressaltamos que quem fala este fragmento acima é uma professora que consideramos mais de “esquerda” e “didática” do que de “direita”. Se é verdade que ninguém se anuncia carrasco, como acabamos de afirmar, tampouco a referida professora declina do seu lugar impositivo. A regra, em seu discurso, é a marca que conduz a sua atividade docente. Isto confirma que, se por um lado desejamos um projeto democrático de escola, por outro, confirma o desejo de uma arrogância ontológica e ordenadora sobre os sujeitos, pois abandonamos as contingências e privilegiamos as certezas próprias da modernidade e da racionalidade técnica.

Vale ressaltar, a propósito do que nos referimos como regra, com base na oposição que Francis Imber faz entre Regra e Lei ao afirmar que:

A regra é o princípio constitutivo dos “hábitos” e das formalizações; ela estabelece o vínculo; reúne e mantém o todo unido. Ao proceder desse modo, ela corre o risco de se deixar deslizar pela vertente de uma produção de “belas formas” cujo objetivo secreto seria a fabricação-de-imagem (...) a ética opõe à regra e seus efeitos imaginários – através dos quais se elaboram, ao mesmo tempo, a ordem e a coerência de um Eu, de uma Cidade e de um Cosmo – a eficácia da lei que permite aos homens “separarem-se, além de se sentirem e viverem diferentes (2001, p. 23).

O ambiente da regra e da norma onde se insere os discursos dos professores constituem-se, a nosso ver, em um lugar de certezas políticas (o projeto, por exemplo), de certeza num ideal de sujeito, além da certeza de sujeitos idealizados. Sustentada por esta moralidade (regra e norma), a certeza política de uma regra pedagógica confirma a (dura) política vinda da “direi-

ta”, da “esquerda” e dos “didáticos” com a pretensão de que alunos e professores necessitam de democracia, cidadania e autonomia. Para exemplificar esse ambiente da regra, uma outra professora de “esquerda”, que participa ativamente da construção do projeto pedagógico na sua escola, afirma que “ainda não temos uma escola melhor porque, além do Estado ter se desobrigado com a educação, os docentes não se comprometem com um outro tipo de escola para combater este mesmo Estado, e não fazem de sua atividade docente um processo permanente de conscientização”. Perguntamos como ela consegue fazer isto, respondeu-nos: “Ora, dando aulas para os meus alunos sobre o capitalismo, mercado, preço do feijão, do arroz, do valor do estudo, desemprego dos pais e da necessidade dos alunos se unirem para reivindicar as melhorias na escola e etc”.

O problema do discurso dessa professora é que as coisas estão ordenadamente previsíveis. Enquanto ela falava, deixava escapar palavras sobre a forma de conscientização que ela propõe aos alunos. Por exemplo: “estude e não serás desempregado como seus pais; o capitalismo é o nosso algoz; o mercado nos rouba”. Ora, existe discurso mais conservador do que este? O que queremos chamar atenção é para o fato de que o discurso libertador que a professora se arvora a fazer talvez tenha efeitos bem contrários ao desejo dela. É um discurso que não se abre para um ato pedagógico mais provocativo e substancial.

A regra no discurso das professoras parece realmente querer unir os alunos para uma causa, neste caso, aparentemente emancipatória. Mas, se considerarmos que o que une esses diferentes grupos é a voracidade didática de padronizar as inteligências, veremos, então, que os objetivos emancipatórios dos professores de “direita”, “esquerda” e “didáticos” estão impregnados de regra e de moral, uma vez que a pretensão ou a causa que desejam concretizar é a de criar “hábitos” e bons valores em seus alunos, que concorrem para a sua condição de cidadão, e não de lançar seus alunos e alunas no confronto com a diferença (a lei) no qual o simbólico não comporta o real.

Se a regra não se faz lei é porque ela se limita às pseudonecessidades da cotidiano-

dade fraternal. Eis o lugar da regra: estude e não serás desempregado, aprenda porcentagem para não ser passado para trás na hora da compra. Ela (a regra) servirá para um projeto de autonomia cuja base ignora e suprime a lei, o efeito está fadado a se reduzir a uma mera comunicação sobre os efeitos devastadores do capitalismo, mas não servirá para que os estudantes saiam dos lugares ou das posições discursivas em que se encontram, por vezes, carregadas de impropriedades, preconceitos mas, também, de boas pistas de análise e reflexões.

Mas isso ainda não é a lei. O real, o imaginário e o simbólico são elementos para a sua compreensão. Na perspectiva da psicanálise lacaniana, só temos “acesso” ao real pelo simbólico. O real é o inominável, é a insurgência, é o que nos deixa mudos. O simbólico nomeia o real, ou melhor, faz borda, pois como o real é o inominável nada poderá corresponder a ele. O imaginário forma as imagens, as representações da coisa; é também uma relação com o sentido que damos à coisa. Tomemos como exemplo a síntese do discurso da professora referida anteriormente: “o capitalismo nos arrasa, temos que lutar e, é ensinando isso aos alunos que vamos transformar a sociedade”. O que nos arrasa, a professora nomeou de capitalismo (o simbólico) que na verdade nunca saberemos o que é isso. As formas que ela entende que devemos combater este mal são as imagens que se tem desse processo complexo. Isto é, o próprio capitalismo já é simbólico, pois conduz uma série de fatos que o torna um ente.

O real neste caso poderia ser a incompreensão dos alunos sobre a complexidade do capitalismo, bem como o espanto dos educadores em não saberem responder por que no futuro os seus alunos não se transformaram em sujeitos ativos politicamente, uma vez que as suas aulas ensinaram tanta política. Ou, por que alguns se tornaram bem articulados politicamente se eram tão inexpressivos diante das mesmas discussões políticas. Trouxemos esse fato porque a professora que se diz conscientizar os alunos reclamava (esbravejando o capitalismo) que tem encontrado vários de seus alunos desempregados, apáticos e sem futuro, mas por in-

crível que pareça encontrou um ex-aluno que ela não apostava nele sendo, atualmente, um colaborador pelas lutas ambientais do município.

Para Imbert a lei se efetiva na medida em que nos comprometemos com a existência de sujeitos. Ou seja, quando não deixamos de lado o sujeito por entendermos que este não é formado por uma única verdade. São múltiplos os campos discursivos em que os sujeitos se encontram, não são só econômicos, mas de identidades marcadas pelas diferenças, por isso relacionais e complexas.

Lembremos de que é o discurso totalitário que propaga a política. Assim, o discurso político pela democracia, autonomia e participação, a que nos referimos, está eiada de certezas e destina-se a construir verdades únicas e redentoras. Nos dizeres de Célio Garcia (2000) o sujeito não é o cidadão:

Um e outro representam duas posturas, emergência ou constituição de um sentido. O cidadão é, de início, um, qualquer um; o sujeito é singularidade que se afirma por ocasião de um acontecimento (...) o cidadão se faz sujeito no momento exato em que há representação/apresentação de um acontecimento. A soberania do sujeito surge, e não se contenta em residir no contrato ou no aspecto jurídico-formal (Garcia, 2000, p. 23).

O mesmo acrescenta:

A palavra do militante foi e é até hoje (apesar da crise dos discursos, ela se conserva intacta) uma palavra presa ao discurso partidário, eventualmente comprometida com todos os inconvenientes aqui apontados, ou seja, com o caráter vazio da palavra da tradição, o autoritarismo do oráculo, as inverdades da demagogia, a violência da repressão (esta a que se obriga o militante), a boa vontade e o falso democratismo das atitudes conciliatórias (Garcia, 2000, p. 16).

É nessa mesma direção que temos visto esses grupos diante da discussão de projeto pedagógico. Ávidos pelos consensos, não que não sejam desejáveis, desde que provisórios, se lançam na busca uma fórmula perfeita de uma escola melhor no futuro, isto é produzem ilusões, e como expressou Cifali e Imber (1999, p. 40), prometem um ‘além melhor’ em que as necessidades de todos serão atendidas, disso resultando ‘uma vida em comum’ quase sem atritos. A partir disso, buscam critérios para terem “bons” professores e “bons” alunos,

acreditando na exterioridade dos acontecimentos cosmopolitas, como é o caso da cidadania e da democracia.

Marilena Chauí (2002) em o Convite à Filosofia nos diz que entender a democracia no Brasil a partir da existência das eleições, dos partidos políticos, da divisão republicana em três poderes e da liberdade de expressão e, por outro lado, entender o autoritarismo pela existência da tomada do Estado por um golpe militar, por não haver eleições, censura do pensamento e etc, é uma visão cega para se entender porque somos autoritários.

Ela mesma prossegue dizendo que:

Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas, em qualquer circunstância, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar (...) é autoritária porque é violenta (...) na vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas das maiores do mundo, exclusões culturais e políticas (Chauí, 2002, p. 435).

Isso nos parece suficiente para ilustrar a ambigüidade que existe entre o democrático e o autoritário nos projetos pedagógicos que as escolas vêm desenvolvendo. Tomam as eleições como a própria democracia, se é que ela existe. Toma-se o conteúdo da democracia limitado no aspecto político do enfrentamento do poder estatal. Talvez, Chauí nos chame atenção para uma outra democracia, como sendo uma forma de interrogarmos os nossos próprios atos e as formas como nos submetemos a nós mesmos e os outros nas regras sociais estabelecidas e nas novas regras que instituímos.

Não esqueçamos que a Revolução Francesa, berço de nossa modernidade racionalista, foi um ato cuja repetição estará para sempre marcada em nós, mas seus desdobramentos opostos e contraditórios nos acompanharão da mesma forma. Corremos o risco, quando pensamos que o sujeito é só econômico-político, de criar alunos imaginários, carregados de representações e significados infrutíferos acerca da política, da economia e, principalmente, de si mesmos, isto é, da ética que está no centro da trama social e simbólica.

Ávidos pelo consenso político, produzimos, portanto, um “projeto democrático” que se ilude com uma educação racionalista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cifali, M. & Imbert, F. *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

Chauli, M. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Forquin, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação - discurso pedagógico, cultura e poder*, 1992, n.5. p. 28-49.

Garcia. C. *Clínica do social*. Belo Horizonte, MG: Projeto, 2000.

Imbert, F. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Imbert, F. *Pour une Práxis Pédagogique*. Tradução do Prof. Rogério Córdova, Paris: Matrice, 1985.

Lacan. J. *O seminário*, livro 11: os quarto conceitos fundamentais da psicanálise. RJ: Zahar, 1988.

# Para além do discurso: a percepção como fator decisivo na construção de conhecimento em arte na Educação

Fábio Andrade Pereira<sup>1</sup>

“Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”

(MERLEAU-PONTY, 1999, p.280).

## RESUMO

O presente artigo levanta indagações sobre os mecanismos interpretativos humanos em relação à ciência e à construção cultural do conhecimento. Outrossim ressalta a relevância da contextualização não dogmática das expressões artísticas e aponta fatores interligados à importância da percepção na construção de conhecimento em arte. Finaliza levantando proposições de discussão acerca do elemento discursivo no âmbito educacional e algumas de suas implicações culturais com o fito de potencializar o papel crítico e formador do Arte/Educador.

**Palavras-chave:** arte-educação; conhecimento; percepção; arte.

**M**aturana (1998) já nos chamava a atenção para o fato de que nossa sociedade privilegia a razão em detrimento da emoção. Tais formas de se encarar o conhecimento ainda permeiam nosso âmbito educacional: formas de percepção fragmentária do homem e sua produção cultural. Referindo-se especificamente à arte/educação Efland (2002, p.154) ressalta:

Yet schooling for most students occurs within a curriculum where knowledge is experienced as a series of isolated, random facts. This compartmentalized curriculum reflects a long tradition in western philosophy, which in large part is the consequence of a divided mind.

Entendo que é necessário dar segmento a análises aprofundadas que, ao levar em conta realidades de nosso país, avaliem consequências e possibilidades de tais costumes para o trabalho do profissional em arte/educação. A presente proposta é de uma iterlucução que levante discussões acerca de concepções contemporâneas sobre a percepção como fator cultural e relate tais indagações aspectos da construção de conhecimento em arte/educação.

A proposta deste trabalho parte da premissa de que arte/educadores devem dar contínua atenção aos mecanismos nos quais a percepção se constrói. E igualmente pretende ressaltar a importância de que

a consciência de tais fenômenos viabiliza potencialmente o processo cultural da construção de conhecimento. Percebo como essencial a contextualização dos objetos artísticos na educação e a relevância da ligação destes contextos com as diversas formas expressivas do experimento artístico no âmbito educacional. Trabalhar com objetos artísticos na educação é, também, muitas vezes, lidar com o fato de que “... toda expressão tem conteúdo. Mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para se expressar, você deve expressar alguma coisa” (SOUZY, 2005, p.41). Daí a importância de se levantar, sempre que necessário, os diversos agentes que se relacionam culturalmente com a produção, fruição e leitura do objeto artístico. Para tanto o estudo da percepção humana e sua relação com a arte/educação, acredito, é temática de suma importância no caminho de construção de uma ciência educacional crítica e não dogmática, uma vez que “...ela (a percepção) não se apresenta como um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo, a categoria de causalidade, mas a cada momento como uma recriação ou uma re-constituição do mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.279).

Percebo que grande parte do contato significativo com a arte, enfocando-a como importante campo do conhecimento, ten-

de a começar a partir do que posso entender como uma *mudança de percepção* do campo artístico e sua trajetória nas culturas humanas. Uma forma de abordagem que revela e desvela um olhar discriminador. Que aguça, outrossim, diversas vivências de leituras da sociedade na qual o educando se insere. Tais experiências, como em minha trajetória educacional, por exemplo, me levam a concordar que

Relembrando Fanon, diria que a arte capta um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo (BARBOSA, 2005, p.99).

Porém percebo o quanto intrigante se faz o contato com essas diferenciadas formas de percepção da arte e seus objetos. No que concerne a este ponto gostaria de ressaltar a questão das influências culturais que nos circundam. Soucy (2005, p.41) afirma que

Munro argumentou que o conteúdo da expressão sempre é influenciado por forças externas. Se os professores ignoram estas forças então eles não ajudam seus alunos a discriminar entre más e boas influências, entre a expressão pobre e arte verdadeira.

Entendo que tais fatores são de suma importância para a intervenção do educador. Mas entendo também que no processo de

<sup>1</sup> Mestre em Arte e Tecnologia da Imagem/UFMG; Especialista em Arte Educação/UEMG; Professor da FaE/UEMG e Facisa BH. E-mail: andrade111@yahoo.com.br

construção de conhecimento nós, educadores, deparamo-nos com elementos perturbadores intrínsecos à especificidade do campo artístico: apenas a fruição, embora essencial, nem sempre permite, por si, a construção do conhecimento. A teoria de Tomasello (2003) ressalta a importância de se abordar contextos e intencionalidades para a construção do conhecimento. Portanto, inevitavelmente, nós educadores somos influenciados pela nossa própria vivência quanto à questão da *interpretação* desses mesmos contextos e intencionalidades. Sob quais aspectos culturais *percebemos* estes objetos. No que se refere aos mecanismos de interpretação do ser humano é provocadora a reflexão sobre estudos contemporâneos do cérebro humano que sugerem:

Quando apresentadas a novas informações, as pessoas geralmente se lembram de muito do que vivenciaram. Quando questionadas, também geralmente afirmam lembrar-se de coisas que não fizeram realmente parte de sua experiência (GAZZANIGA, 2002, p. 11).

O processo do conhecimento pressupõe, assim, uma quantidade muito incômoda do que se pode chamar, segundo Maturana (1998), ilusão. Processo dinâmico, onde, num momento, ilusão torna-se experiência válida e, noutro, a experiência válida torna-se ilusão, uma vez que não podemos definir verdades como grandezas absolutas. Buscaríamos a verdade ou, amiúde, a nossa verdade? Poderíamos assumir a segunda premissa e nos contentarmos com os limites do próprio conhecimento? Já cabe aqui, de qualquer forma, relevar a necessidade de se observar que tanto no mecanismo de fruição quanto no de interpretação de fatos e contextos estamos re-criando e re-vivendo a história da própria humanidade.

Continuo a propor indagações destacando que nossas interpretações a respeito de temas e objetos são intrinsecamente conectadas as nossas construções interiores, segundo Morin (2003). “Após as experiências realizadas pelas ciências e pela filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza”. Não seria porque nossos mecanismos de interpretação (e portanto, instrução) perpassariam por um significativo elemento

limitador, o discurso, a linguagem? Acontece que em nosso mecanismo perceptivo o olhar e a audição (sentido que recebe o discurso) caminham em “sentidos distintos”. Ao analisar as instâncias da oralidade e elementos lingüísticos em sociedades não letradas, Ong (1994, p. 75) observa:

La vista aísia; el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente. Como observa Merleau-Ponty (1961), la vista divide.

e acrescenta, posteriormente, que “Por contraste con la vista (el sentido divisorio), el oído es, por lo tanto, un sentido unificador” (ONG, 1994, p.75). Não é difícil, pois, levantar a importância da arte/educação lançar um olhar acurado sobre este aspecto, pois nosso poder de influência como educadores é imenso. Lidamos com imagens captadas pela visão discriminativa e com as contextualizações discursivas captadas pelo ouvido que associa. Uma vez que (como indicarei adiante) nossos mecanismos interpretativos (e explicativos) são questionáveis, quais as possíveis consequências determinantes, no universo educacional, capazes de proporcionar uma educação em arte *construtiva* em detrimento de uma educação *influenciadora* no sentido pejorativo?

Segundo Gazzaniga (2005, p. 11), em artigo sobre indicações relacionadas aos papéis dos hemisférios cerebrais no mecanismo da percepção,

O mecanismo de interpretação do hemisfério esquerdo pode estar sempre trabalhando, procurando o significado dos acontecimentos. Esse mecanismo busca a ordem e a razão, mesmo quando elas não existem – o que faz com que continuamente crie erros. Ele tende a generalizar em excesso, freqüentemente construindo um passado potencial, em vez de um passado verdadeiro.

A questão é até onde nós, seres humanos, não estamos constantemente à procura de significados discursivos? Não seria isso um fator preponderante para o predomínio de obras e objetos discursivos e ligados ao sentido de realidade? É inegável a recorrência de objetos artísticos que se ligam com instâncias do que entendemos e construímos como “realidade”. Então, no mínimo, admitimos que o que é discursivo há de necessitar de um discurso que o valide. Parece que somos “ligados” a esse fator limitador da expressão. E por isso nos

sa percepção é alterada pela linguagem. Tornando-nos, em muitas situações, incapazes de apreender elementos essenciais, insistindo em explicá-los sem discriminá-los. É ao hemisfério esquerdo do cérebro que compete construir, inconsistentemente, explicações para tudo. “Seria possível que o surgimento de uma habilidade humana como a linguagem – ou mecanismo interpretativo – tenha causado a remoção desta habilidade perceptiva do cérebro esquerdo? Acreditamos que sim...” (GAZZANIGA, 2002, p. 13).

Assistimos a várias interrupções desse caráter discursivo do objeto artístico, mas constantemente a ligação com “o real” retorna. Um exemplo disso é a afirmação de que após o expressionismo abstrato “A concentração nos lugares-comuns ou mesmo nas banalidades da existência, evidente no pop, identificam-no como mais um florescimento do realismo na arte” (ARCHER, 2001, p.23). E o “real” pode ser uma vítima de nossas interpretações quando desprezamos os fatores constituintes do próprio mecanismo de percepção humana, uma vez que ela se torna fator preponderante numa sociedade democrática que não prega o dogmatismo e em uma educação que busque qualidade no lugar de perfeccionismo e certeza.

O lado esquerdo do cérebro é responsável por grande parte da linguagem. Mas o fato intrigante é que em experimentos “... o hemisfério direito era capaz de perceber agrupamentos perceptuais que o esquerdo não conseguia” (GAZZANIGA, 2002, p. 13). E essa apreensão pode ser essencial para o contato com as diversas expressões em arte, uma vez que a linguagem, por si, não abrange a experiência e o conhecimento em arte. E ademais “O hemisfério esquerdo, entretanto... sempre cria uma teoria, não importa quão descabida seja” (GAZZANIGA, 2002, p. 12).

O que considero essencial é, outrossim, a averiguação de teorias contemporâneas como a complexidade (postulada por Morin e cuja difusão é recente), abordagens de contextualização da arte no âmbito educacional, aliadas, por exemplo, a estudos dos fenômenos perceptivos a partir de pesquisas sobre o cérebro que cooperem com a práxis do arte/educador. Compactuo com a idéia de que, “Hoje, a

aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção" (BARBOSA, 2005, p.98). O conhecimento é, portanto, *percebido por alguém e construído a partir da percepção de alguém*. Seria a abordagem contínua de premissas contemporâneas na arte/educação e na ciência que fazem da percepção, no caso do conhecimento em arte, fator primordial para a construção do conhecimento. Para tanto considero necessário esmiuçar os estudos e fenômenos da percepção e suas relações com a construção de mundo de seres humanos.

Acredito que a abordagem da percepção em arte, no âmbito educacional, é de grande valia como um início de instrumentalização para se continuar pensando a importância da arte em seu papel formador. Na década de 40, por exemplo, inúmeros estudos já se voltavam para o valor da percepção no universo cultural humano. Estudos que consequentemente retiravam a onipresença do saber e começavam a destacar o ser humano e suas ideologias como elementos responsáveis pelas construções epistemológicas e seus direcionamentos. "O pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá no mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.279). Desdobramentos dessa temática multiplicaram-se e hoje inúmeros pesquisadores desenvolvem estudos também do cérebro humano. Tais estudos são de vital interesse para a ciência contemporânea. Porém, quando associamos esses estudos ao pensamento educacional, temos uma

infinitude de possibilidades realmente valorosas para os campos que abordam a relação entre os seres humanos e em especial para atuação do educador em sala de aula. Podemos unir elementos fragmentados. Toda essa temática se inter-relaciona com nossos meios de construção de conhecimento. Em sala de aula vivencio o fato de que mudanças de percepção são lentas e dependem de uma relação de confiança. Ampliando essa possibilidade para o âmbito da arte/educação, percebo que inúmeras propostas de estudos, sobre esse assunto, merecem nossa atenção pelas especificidades de nosso campo de trabalho. Afiro, de qualquer forma, que a própria linguagem é algo dinâmico e consola-me a afirmativa de que "Com a literatura, com o retorno da exegese e a preocupação da formalização, com a constituição de uma filologia, em suma, com o reaparecimento da linguagem num pulular múltiplo, a ordem do pensamento clássico pode doravante apagar-se" (FOUCAULT, 1999, p.417).

A relação da percepção da expressão artística com o discurso transcende o próprio discurso. É necessário lançar um olhar mais aprofundado em autores que trabalham a palavra e o discurso para certificar essa alusão.

Para corresponder ao nome acontecimento, o acontecimento deveria sobretudo acontecer a alguém, em todo caso a algum vivente, que se encontre afetado por isso, consciente ou inconscientemente. Não há acontecimento sem experiência (e isso é o que, no fundo, "experiência" quer dizer), sem experiência, consciente ou inconsciente, humana ou não, do que acontece ao vivente (DERRIDA, 2004, p.36).

A linguagem: "Ainda que seja ela própria disposta, desdobrada e analisada sob o olhar de uma ciência, ressurge sempre do

lado do sujeito que conhece – desde que se trate, para ele, de enunciar o que sabe" (FOUCAULT, 1999, p.410). Nossas interpretações visuais igualmente, pois somos agentes, meio e finalidade para a arte e para a educação. "Na arte, a humanidade contempla-se sendo contemplativa, interroga-se sendo interrogativa, reconhece-se sendo conhecedora" (COMTE-SPONVILLE, 2000, p.92).

Por fim, entendo que seja preciso continuar a quebrar os paradigmas que postulam que "São os gênios que fazem avançar a arte, que a constituem, e são tão insubstituíveis depois quanto antes eram imprevisíveis" (COMTE-SPONVILLE, 2000, p.95). Não concordo com a observação de Sponville, porém aproveito-a para indagar: Quem reconhece os gênios (ou pelo menos deveria?) Não somos nós, seres humanos, imersos em alguma classificação de grande massa? Acredito que a educação pode nos fazer não só reconhecer a inexistência da genialidade, mas, além disso, nos aproximar de nossa própria história e valorizar aqueles que não são vistos como gênios incontestáveis. Daí a importância de perceber nossos papéis sociais. Daí a importância de o educador desvelar mecanismos de percepção porque lidamos com ela cotidianamente. Essas propostas de pesquisa podem trazer uma contribuição para os diversos universos educacionais que se unem sob a idéia de se compartilhar uma pátria chamada Brasil.

Gostaria de fechar esta proposta com a citação de Barbosa (2005):

"O preconceito começa nas instituições artísticas, que deveriam ter a consciência de que educação é o instrumento mais eficaz para a formação de público" (BARBOSA, 2005, p. 100).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana M. *Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMTE-SPONVILLE, André. *Apresentações da Filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

DAMÁSIO, Antônio R. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DERRIDA, Jacques. *Papel-Máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

EFLAND, Arthur D. *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press, National Art Education Association, 2002.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GAZZANIGA, Michael S. (2005). O cérebro dividido – *Viver Mente e Cérebro*, Percepção, 3, 98.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R.; MOTTA, Raúl D. *Educar na era planetária*: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

ONG, Walter J. *Oralidad y escritura*. Tecnologias de la palabra. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura Econômica, 1994.

SOUCY, Donald. (in) BARBOSA, Ana M. *Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2005.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS**

Os autores deverão observar as orientações abaixo para submissão de texto para publicação.

### **ENCAMINHAMENTO**

Os originais enviados para submissão deverão ser encaminhados em Word for Windows (papel tamanho A4, fonte Arial 12, com espaço entre linhas 1,5) por correio (disquete ou CD e três cópias impressas) ou por e-mail.

### **APRESENTAÇÃO**

1. As páginas deverão ser numeradas;  
2. A primeira página (que não será encaminhada aos parceristas a fim de assegurar o anonimato no processo de avaliação) deverá apresentar:

- título do Trabalho
- nome do(s) autor(es)
- vínculo institucional
- endereço, telefone e e-mail

Observação: se no texto aparecer dados/referências identificadoras do autor (a), estas deverão ser suprimidas. Na revisão final tais dados serão recolocados.

3. A segunda página deverá apresentar um resumo do artigo (de 200 a 250 palavras), ressaltando objetivo, método e conclusões do trabalho e palavras-chave (até quatro palavras).

4. As citações deverão obedecer aos seguintes critérios:

- citações textuais de até três linhas: incorporadas ao parágrafo, entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano da publicação e página, entre parênteses.
- citações textuais com mais de três linhas: colocadas em parágrafo isolado, com recesso na margem esquerda, corpo 11 e sem aspas.

5. Ao final do artigo, será indicada a referência bibliográfica das obras citadas ao longo do texto, seguindo as normas da ABNT.

6. O texto não poderá ultrapassar 20 laudas ( cerca de oito mil palavras), incluindo referência bibliográfica, notas, tabelas e gráficos.

### **SELEÇÃO DE MATERIAS**

O trabalho recebido será encaminhado ao julgamento de parceristas, cujas áreas de competência estão relacionadas com o tema do texto. Serão selecionados para publicação aqueles trabalhos com real, inédita e significativa contribuição na área educacional.

### **OBSERVAÇÕES GERAIS**

1. A revista não se obriga a devolver os originais aos colaboradores enviados;
2. Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares da edição em que seu artigo foi publicado.