

SIMPÓSIO 20

POR UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º SEGMENTO NA EJA

Célia Maria Carolino Pires

Maria Cecília Condeixa

Maria José M. de Nóbrega

Paulo Eduardo Dias de Mello

Por uma Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA

Célia Maria Carolino Pires – PUC/SP

Maria Cecília Condeixa – Especialista em Ciências Naturais

Maria José M. de Nóbrega – Especialista em Língua Portuguesa

Paulo Eduardo Dias de Mello – Especialista em História e Geografia

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Coeja) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação disponibiliza às Secretarias de Educação documentos que subsidiam o trabalho no 1º segmento (1ª a 4ª séries/1º e 2º ciclos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere ao 2º segmento (5ª a 8ª séries/3º e 4º ciclos), o material que tem sido oferecido às equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, às escolas e aos professores são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª série, considerando-se que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do Ensino Fundamental.

No entanto, a Coeja tem recebido inúmeras solicitações no sentido de elaborar orientações de adequação das propostas contidas nesse documento às especificidades dos alunos – jovens e adultos – e também às limitações de tempo que caracterizam os cursos de suplência, indicando critérios de seleção e organização de conteúdos e alternativas de tratamento didático compatíveis com um ensino de qualidade.

A oferta de ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos constitui necessidade urgente em função do respeito que merecem as pessoas que buscam a escola para retomar sua trajetória escolar, muitas vezes motivadas pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior para inserção no mundo do trabalho e da cultura e na própria sociedade.

Assim sendo, a Proposta Curricular do 2º

segmento tem a finalidade de apresentar elementos para a construção de uma proposta curricular local que subsidie a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental em turmas de jovens e adultos que cursam etapas equivalentes ao terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª séries).

Introdução

A Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar. Além disso, é necessário definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e de que modo os objetivos propostos para o Ensino Fundamental podem ser atingidos por esses alunos.

Como a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos é construída a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental destacar que estes se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da

comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade;

- contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que os jovens e os adultos deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade e que todos são capazes de aprender; mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em unidade com maior grau de autonomia, e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das

práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios como fonte de aprendizagem de convívio social e meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.

A formação para o exercício da cidadania – eixo condutor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – é também a linha mestra da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos apresentada.

São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, e também para a abordagem das questões da sociedade brasileira, como aquelas ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.

A Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio dos processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimen-

to da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e o de elaboração de textos. Além dessa dimensão mais voltada às práticas sociais do *uso* da linguagem, o estudo da linguagem envolve, também, a *reflexão* acerca de seu funcionamento, isto é, dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido que produz. Participamos de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses atos de comunicação. Para compreendê-lo melhor, é necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. A tarefa de ensinar a ler e a escrever e tudo que envolve a comunicação favorece a formação dessa estrutura de pensamento específico e ajuda a desenvolver as habilidades que implicam tal competência. O trabalho com a oralidade e a escrita anima a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento.

Em uma série de circunstâncias, a necessidade do uso da linguagem se manifesta: da leitura do nome das placas à leitura de jornais, textos científicos, poemas e romances; da elaboração de um bilhete à comunicação e expressão de pensamentos próprios e alheios. Daí a importância de um curso que permita ao aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. É importante que o aluno perceba que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com o qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas por meio da escuta e da leitura de textos, bem como do freqüente exercício de expressar idéias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia que impulsionam novas descobertas, elaboração e difusão de conhecimento. Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno

da EJA sobre esse processo, tarefa da área de Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra.

A Matemática na Educação de Jovens e Adultos

As exigências do mundo moderno têm pressionado as sociedades a investir na elevação dos níveis de escolarização de toda a população. Os esforços de inclusão de jovens e adultos nos sistemas escolares aos quais eles não tiveram acesso quando crianças e adolescentes respondem por essas exigências e são, em grande parte, definidos por elas. A quase totalidade dos alunos desses programas são trabalhadores, com responsabilidades profissionais e domésticas, pouco tempo de lazer e expectativas de melhorar suas condições de vida. No entanto, esses programas não devem se ater à preparação de mão-de-obra especializada nem se render, a todo instante, às oscilações do mercado de trabalho, mas, sim, desenvolver uma educação que não dissocie escola e sociedade, conhecimento e trabalho e coloque o aluno ante desafios que lhe permitam desenvolver atitudes de responsabilidade, compromisso, crítica, satisfação e reconhecimento de seus direitos e deveres.

A Matemática tem um papel fundamental nessa formação. Aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem.

Nesse aspecto, a Matemática pode dar sua contribuição à formação dos jovens e adultos que buscam a escola, ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. Além disso, para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc.

Outra contribuição da Matemática é auxiliar a compreensão de informações, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e tomadas de decisões diante de

questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e interpretação de índices divulgados pelos meios de comunicação.

De modo geral, um currículo de Matemática para jovens e adultos deve procurar contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne ativo na transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, da política e da cultura.

A Geografia na Educação de Jovens e Adultos

No ensino de Geografia para EJA, é importante que o aluno observe, interprete e compreenda as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas e estabeleça comparações entre semelhanças e diferenças relativas às transformações socioespaciais do município, do estado e do país onde mora.

Ele deve participar ativamente do procedimento metodológico da construção de conhecimentos geográficos, valendo-se da cartografia como forma de representação e expressão dos fenômenos socioespaciais; da construção, leitura e interpretação de gráficos e tabelas; da produção de textos e da utilização de outros recursos que possibilitem registrar seu pensamento e seus conhecimentos geográficos. Não significa que, ao finalizar o Ensino Fundamental, ele terá se tornado um geógrafo, mas, de acordo como os PCN, deve ser conduzido a examinar um tema, a analisar e a refletir sobre a realidade, utilizando diferentes recursos e métodos da Geografia e valendo-se do modo de pensar próprio dessa disciplina.

Para concretizar esse processo de trabalho com o aluno, é fundamental que seja elaborado um projeto para estabelecer os objetivos e conteúdos a serem tratados, as diferentes discussões sobre os temas escolhidos, as formas, as possibilidades e os meios de trabalhá-los. É necessário que o professor estude e reflita coletivamente, com áreas afins ou mesmo individualmente, para escolher o objeto de estudo que deve interessar os alunos da EJA e ampliar o conhecimento deles sobre a realidade.

É fundamental que, no desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos de EJA, sejam valorizados os conceitos e categorias da Geografia já apropriados por eles, estabelecendo um elo com as noções dos diferentes espaços conhecidos em seu cotidiano. A partir de sua realidade, gradativamente e dialogando sobre os conhecimentos que obtiveram de modo informal com os saberes geográficos já adquiridos na escola, que esses alunos possam estabelecer ligações entre esse cotidiano e os diferentes espaços geográficos – local, regional, nacional e internacional.

Esses conhecimentos geográficos que os alunos da EJA já detêm irão contribuir para a sistematização e ampliação dos conceitos e noções necessários para ajudá-los a fazer a leitura e a análise do lugar em que vivem, a relacionar e a comparar o espaço local, o espaço brasileiro e o espaço mundial, ajustando a escola às demandas sociais atuais.

Segundo os PCN, a Geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na leitura da espacialidade da sociedade, tendo em vista a construção de projetos individuais e coletivos que transformam os diferentes espaços em diferentes épocas, incorporando o movimento e a velocidade, os ritmos e a simultaneidade, o objetivo e o subjetivo, o econômico e o social, o cultural e o individual.

As Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos

O ensino de Ciências Naturais vem passando por profundas transformações nas últimas décadas. Tradicionalmente priorizam-se a descrição dos fenômenos naturais e a transmissão de definições, regras, nomenclaturas e fórmulas, muitas vezes sem se estabelecerem vínculos com a realidade do estudante, o que dificulta a aprendizagem. As discus-

sões acumuladas sobre o ensino de Ciências apontam para um ensino mais atualizado e dinâmico, mais contextualizado, onde são priorizados temas relevantes para o aluno, ligados ao meio ambiente, à saúde e à transformação científico-tecnológica do mundo e à compreensão do que é Ciência e Tecnologia.

Busca-se a promoção da aprendizagem significativa tal que ela se integre efetivamente à estrutura de conhecimentos dos alunos e não aquela realizada exclusivamente por memorização, cuja função é ser útil na hora da prova. A aprendizagem significativa é uma teoria da Psicologia desenvolvida com base em diversos estudos teóricos e práticos. Ela afirma que toda aprendizagem real tem por base conhecimentos anteriores, que são modificados, ampliados ou renegados mediante a aquisição de novas informações e de novas reflexões sobre um determinado conteúdo. No caso de Ciências Naturais, esses conteúdos são temas ou problemas relativos aos fenômenos naturais e às transformações promovidas pela ação humana na natureza.

A mesma tendência vem sendo conferida no campo da EJA, com novas propostas, de modo que a área de Ciências possa colaborar com a melhoria da qualidade de vida do estudante e a ampliação da compreensão do mundo de que participa, profundamente marcado pela Ciência e pela Tecnologia.

É preciso selecionar temas e problemas relevantes para o grupo de alunos, de modo que eles sejam motivados a refletir sobre as suas próprias concepções. Essas concepções podem ter diferentes origens: na cultura popular, na religião ou no misticismo, nos meios de comunicação e ainda na história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc. São explicações muitas vezes arraigadas e preconceituosas, chegando a constituir obstáculo à aprendizagem científica.

Os estudos, as discussões e a atuação do professor devem ajudar os alunos a perceber e a modificar suas explicações. Portanto, é essencial oferecer oportunidades para que desenvolvam o hábito de refletir sobre o que expressam oralmente ou por escrito. Sob a condução do professor, os alunos questionam-se

e contrapõem as observações de fenômenos, estabelecendo relações entre informações. Assim, podem tornar-se indivíduos mais conscientes de suas opiniões, mais flexíveis para alterá-las e mais tolerantes com opiniões diferentes das suas. Essas atitudes colaboram para que o aluno cuide melhor de si e de seus familiares, permanecendo atento à prevenção de doenças, às questões ambientais, e se utilize das tecnologias existentes na sociedade de forma também mais consciente.

A História na Educação de Jovens e Adultos

Geralmente os alunos da EJA de 5ª a 8ª séries, como também acontece com os adolescentes e alunos de cursos noturnos do Ensino Fundamental regular, trazem uma concepção prévia de que a História estuda o passado.

Isso é fruto, entre outras razões, do fato de que na maioria das escolas brasileiras ainda se ensina essa disciplina de forma bastante tradicional, fundamentada numa visão de tempo linear, e também verbalista, com base em aulas expositivas sobre temas desvinculados de problemáticas da vida real, nas quais o professor entende ser seu papel apenas fornecer conhecimentos aos estudantes.

Outra idéia comum entre alunos da EJA e de outras faixas etárias é a de que obras e documentos históricos são como verdades inquestionáveis. O educador deve estar atento a isso e planejar momentos em que essas concepções prévias sejam questionadas. Também deve considerar que tanto os textos quanto os diferentes tipos de fontes constituem versões da realidade. Dois exemplos de atividades, para ilustrar essas idéias: comparar textos didáticos que tenham visões diferentes sobre um mesmo tema; comparar matérias de diversos jornais escritos que tratem de assunto atual de interesse dos estudantes e relacionar o tema a outros momentos históricos.

Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, o conhecimento histórico é “um campo de pesquisa e produ-

ção de saber em permanente debate que está longe de apontar para um consenso”. Assumir essa postura diante do conhecimento é também perceber que, no espaço escolar, “o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar”, elaborado no “diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes”, sendo “permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos”.

Além de questionar as visões tradicionais da História e do ensino dessa disciplina nas escolas, é fundamental que os professores da EJA busquem entender a realidade do mundo atual juntamente com seus estudantes e também que os incentivem a se tornarem cidadãos ativos nas suas comunidades. Nesse processo, é importantíssimo buscar o resgate dos valores huma-

nísticos, principalmente entre aquelas pessoas que vivem nos grandes centros urbanos do Brasil e do mundo, regiões em que o consumismo, o imediatismo e o “presentismo” têm marcado as relações sociais.

Como atualmente a maioria dos alunos da EJA têm mais idéias e percepções sobre o mundo atual, o professor deve aproveitar essa característica para aprofundar suas capacidades de refletir sobre as mudanças e as permanências nos temas e sociedades em estudo. Desenvolvendo essa capacidade de comparar e a habilidade de opinar sobre determinado tema histórico, estaremos contribuindo decisivamente para o incentivo à participação de alunos e professores na vida política, social, cultural e econômica de suas comunidades. Assim agindo, o professor estará valorizando o estudo sobre a variedade das experiências humanas.

SIMPÓSIO 21

A EJA COMO DIREITO: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Carlos Roberto Jamil Cury

Guilherme Costa

Leda Maria Seffrin

Por uma nova Educação de Jovens e Adultos

Carlos Roberto Jamil Cury

CNE/PUC/MG

Muitos brasileiros, provavelmente, foram um dia à escola. A esperança de concluir um curso os animava. Contudo, fatores adversos fizeram com que não pudessem terminar a sua escolarização. Para uns, foi a necessidade do trabalho precoce, para outros foi a falta de condições materiais e para muitos a própria escola não foi capaz de retê-los estudando. E muitos brasileiros sequer puderam entrar na escola. Para atender a estes, agora há a alternativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um recomeço desse importante instrumento de cidadania: a educação escolar.

A ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para o indivíduo e uma perda enorme para a cidadania. A Educação de Jovens e Adultos representa um novo começo sob uma alternativa legal, que vem acompanhada de garantias legais. A lei buscou reparar esse vazio e cabe ao indivíduo exigir seu direito à educação escolar.

A EJA não é um presente e nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais viam-na. Desde a Constituição de 1988, ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos os que tiveram esse acesso, mas não puderam completá-lo.

Esse direito está inscrito em duas tábuas: na tábua da dignidade de cada um e na tábua da lei. A primeira é a necessidade sentida em reparar ou completar essa lacuna. É a tábua da vivência dos que sabem da importância da leitura e da escrita e sentem a falta desse direito que, muitas vezes, vêem efetivado nos outros. A segunda é a tábua da lei brasileira: a Constituição Federal. Lá está dito e escrito que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão e dever do Estado, valendo isso também para os que não tiveram acesso a

ele na idade própria. Trata-se do artigo 208 da Constituição Federal. Se não oferecido pelo poder público e não atendido o cidadão em sua demanda, outra lei importante, a das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), explicita o que já está contido na Constituição. O Ensino Fundamental é um direito público subjetivo. Como tal, exigido o direito pelo cidadão, o poder público responsável tem de atender a essa demanda sob pena de se ver acossado por ações civil e penal. Estamos, pois, diante de um direito claramente protegido e assegurado. O Ensino Médio também é gratuito nas escolas do Governo e, se exigido, essa exigência deve ser atendida, porque essa etapa do ensino é a coroação da Educação Básica que todo brasileiro deve ter.

A escola não chegou a todos os brasileiros. Essa realidade possui uma longa história. Ela começa com o desapeço que nossos colonizadores ibéricos tinham para com a leitura e a escrita a ser dada aos habitantes deste país. Para eles, não fazia sentido propiciar educação escolar a um país agrário, enorme, com a qual poderia pleitear a sua independência política. Além disso, sendo um país escravocrata, negava-se a quem não fosse branco o direito de sentar em bancos escolares.

Essa realidade tem a ver com um país que, desde o seu início, foi bastante injusto com os que, com seu trabalho, construíram as riquezas da nação e não viram distribuídas essas riquezas acumuladas, de modo que todos pudessem ter acesso aos bens sociais e necessários a uma participação política consciente. Até hoje esse padrão de desigualdade estende-se à educação escolar. E a existência da Educação de Jovens e Adultos visa reparar essa situação, que é, em si mesma, intolerável do ponto de vista da cidadania.

Isso tem a ver também com um determinado tipo de escola, que nem sempre conseguiu acolher e entender os diferentes perfis de alunos que a procuram. Somos todos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Às vezes, a escola confundiu igualdade com uniformidade e diferença com inferioridade (para muitos) e superioridade (para poucos). Por isso mesmo, houve leis que proibiram o acesso de negros e de índios à escola, que só incentivavam as escolas da cidade, deixando de lado as escolas da roça. Não se pode deixar de dizer que houve muito preconceito com relação às mulheres, que deveriam ficar em casa e, por isso, não necessitavam de leitura e de escrita. Durante longos anos, quem não sabia escrever seu próprio nome não podia votar.

Hoje, todos sabem da importância da escola. Para uns, é a empresa que está exigindo escolaridade cada vez mais elevada. Afinal, em um mundo tornado próximo, não se pode deixar de contar com as novas formas de comunicação e as habilidades que se exigem para a própria manipulação de aparelhos complexos.

Para outros, trata-se de um sentimento individual, mas bastante agudo: se alguém não tiver completado estudos mais elevados estará correndo risco com o seu emprego.

Entretanto, a qualificação para o trabalho é incompleta se não vier acompanhada concomitantemente das exigências da cidadania. O sentimento de participação e o dever de não estar sujeito a poderes estranhos implicam a necessidade peremptória da educação escolar. Ela não só abre o caminho para ser votado, como também abre mais espaços para tomadas de decisão coletivas e para a ampliação dos espaços de participação. Além disso, ela é uma fonte indispensável para que o cidadão possa usufruir aspectos múltiplos da cultura, como a estética e o lazer.

De qualquer modo, é certo que há um “espírito do tempo” que implica a consciência do acesso aos conhecimentos da escola como uma chave importante para ler o mundo e a sociedade em que vivemos e neles atuar crítica e dignamente.

Por isso a Educação de Jovens e Adultos é um direito tão importante. Ela é tão valiosa que

é condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta ou o músico ou o artista que reside em cada um. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em Educação de Jovens e Adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e do usufruto prazeroso delas.

Ao entrar em um curso de Educação de Jovens e Adultos, o estudante não estará apenas sendo alfabetizado. Isso é muito pouco para o conteúdo do direito à educação. Além da alfabetização, etapa propedêutica, o aluno deve ter acesso aos conhecimentos que todo o indivíduo que frequenta a escola na idade convencional está recebendo. Conhecer o mundo em que vive, para poder agir sobre ele com consciência, crítica e efetividade, sobretudo em nosso tempo, não pode dispensar a escolaridade plena. Conteúdos importantes de Aritmética e de Matemática vão muito além das quatro operações. A Geografia, a História do Brasil e do mundo são conhecimentos significativos para um posicionamento ante a sociedade e o mundo de que participamos. Expressar-se na língua portuguesa com precisão e sem medo de cometer erros na fala ou na escrita é outro fator significativo, inclusive para as relações pessoais ou corporativas. O mesmo se deve dizer de conhecimentos importantes próprios das Ciências Naturais e Exatas, que explicam as coisas materiais, a fórmula de um remédio, a composição de uma bebida e o som de uma corda de viola. Além disso, ser cidadão do Brasil e do mundo é poder se aproximar de outros povos e de outras culturas. Nada melhor do que começar a aprender uma língua estrangeira. No futebol, quem chuta com os dois pés pode fazer mais e melhores jogadas e, em casa, quem bate bola com as mãos não se aperta, quando a energia elétrica desliga a bateadeira. Assim também é com quem fala o português e começa a aprender outra língua.

Isso é tão importante que a Constituição brasileira e, depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceram que todos os brasileiros, de qualquer idade ou de qualquer outra situação, são titulares desse direito. Por isso, não devem abrir mão dele. Por isso, o curso que será ministrado não pode ser uma “caixa-preta”. Antes do curso, todos devem saber qual será a sua duração, quais conhecimentos lhes serão passados, quais os tipos de avaliação a que se submeterão e que tipo de certificado de conclusão obterão ao seu final. Isso significa que o ensino da Educação de Jovens e Adultos deve ser de qualidade. E, para ser de qualidade, é preciso também contar com a idoneidade da instituição que oferece o curso. Essa idoneidade implicar possuir um registro mínimo: a aprovação certa e determinada do Conselho de Educação com os respectivos prazos de validade.

Durante muitos anos, a Educação de Jovens e Adultos não se chamava assim. Ela já se chamou Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, entre outros nomes. Por não representar um direito, esse ensino nem sempre foi assumido por profissionais. Era muitas vezes atendido por pessoas de boa vontade, voluntários ou mesmo por docentes que aplicavam para adultos os mesmos métodos com que ensinavam crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não quis deixar esse campo em aberto. Por ser a Educação de Jovens e de Adultos uma modalidade da Educação Básica, por ser ela um direito, por poder emitir um certificado de conclusão com validade nacional, é preciso que seus professores sejam formados adequadamente e apresentem o diploma de licenciado e, de preferência, um currículo adequado a essa modalidade. O Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar a Educação de Jovens e de Adultos, insiste nesta tecla de acentuar o perfil diferenciado desses alunos. Eles devem ser tratados como tais e não como extensão de crianças e de adolescentes. Muitos desses professores são até mais jovens do que seus alunos. Por isso, devem acolher a experiência vivida dos estudantes e, quando esta for

adequada aos conteúdos estudados, poderão atribuir créditos a ela, desde que submetida a uma avaliação.

Assim, não convém que adolescentes e adultos convivam nas mesmas salas. É por isso que meninos ou meninas com menos de 14 anos completos não podem frequentar a Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental, e é também por isso que nenhum jovem com menos de 17 anos completos pode estudar em salas de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Médio.

No caso de um curso presencial e com avaliação em processo ter sido autorizado e reconhecido pelo Conselho de Educação, ele poderá avaliar os estudantes e, ao final do curso, emitir o certificado de conclusão do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental. Mas quem estuda em curso presencial e é avaliado durante toda a sua duração fará todo seu trajeto nessa escola e ela mesma poderá certificá-lo. Mas, atenção! Essa escola tem de ser autorizada e reconhecida pelos poderes públicos, em especial pelos Conselhos e Secretarias de Educação. Esses cursos devem apresentar as datas de validade dessa autorização e desse reconhecimento.

É verdade que alguém pode preferir estudar em casa, sozinho ou com outros, tendo um curso a distância, por correio, rádio ou televisão como suporte. O autodidatismo não é proibido. Neste caso, se essa pessoa quiser obter um certificado de conclusão, ela deverá prestar os chamados exames supletivos, “abatendo” matéria por matéria. Não podemos fechar as possibilidades e as alternativas de as pessoas estudarem e prestarem exames oficiais, mas é preciso verificar se tais exames são mesmo oficiais, se estão autorizados, a fim de que certos grupos pouco éticos não usem essa possibilidade para finalidades extorsivas.

Tanto num caso como no outro, o que se avalia são os componentes curriculares nacionais válidos para o Ensino Fundamental ou Médio. O que muda para a EJA é o modo de encarar e de propor esses conteúdos.

Cabe aos Conselhos de Educação dizer o tempo de duração dos cursos da EJA e a sua organização funcional, mas é importante obser-

var as orientações tanto do Parecer CEB/CNE nº 11/2000 quanto da Resolução CEB/CNE nº 1/2000. Ambos ajudam na compreensão e no significado maior da EJA.

Os certificados são a expressão oficial de que o estudante conseguiu transformar um direito num exercício de cidadania, que deve continuar a vigorar na família, no trabalho, na política e no lazer e deve significar que a Educação de Jovens e Adultos não pára. Ela poderá continu-

ar a ser praticada por meio de livros, filmes, novas leituras, acesso à rede mundial de computadores (Internet) e, por que não?, em novos cursos.

Esse desafio de reentrada na vida escolar é o reconhecimento de um direito desde sempre havido, que, agora, poderá ser posto a serviço de um cidadão mais ativo, tendo em vista uma sociedade brasileira que venha a ser mais igual e mais justa.

Sinopse do programa de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso

Guilherme Costa

Seduc/MT

A rede estadual de ensino tem oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 172 unidades escolares, onde atuam mais de 1.900 professores (Seduc/Asseplan/DMIE, 2000) e estudam cerca de 52.500 alunos (Censo Escolar Inep/2000), a maioria (2/3) dos quais cursa o Ensino Médio.

A recente formulação do Programa de EJA procurou responder simultaneamente a três desafios:

1. Ampliar o atendimento escolar a jovens e adultos, de modo a tornar a oferta compatível com os direitos educacionais dos cidadãos, consagrados na Constituição e na LDB, e com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e, ao mesmo tempo, responder às exigências crescentes de escolaridade do mercado de trabalho.
2. Ajustar o atendimento da EJA das redes públicas de ensino às novas exigências do Parecer nº 11/2000 do CNE e da Resolução nº 180/2000 do CEEMT.
3. Resgatar a identidade própria da EJA, que nos últimos anos acabou diluída nos pro-

gramas de aceleração de estudos/correção do fluxo escolar, e conferir qualidade à EJA, superando a concepção que associa o supletivo à ligeireza do ensino e à facilitação na certificação.

O primeiro objetivo do programa é assegurar o direito de todos à educação

A cobertura escolar pública atual no Ensino Fundamental e no Médio para jovens e adultos é deficitária em face da demanda potencial por essa modalidade educativa, motivo pelo qual é necessário ampliá-la substancialmente no transcorrer da próxima década para assegurar aos cidadãos seus direitos constitucionais e atingir as metas do Plano Nacional de Educação.

A Lei nº 10.172/2001, que institui o PNE, estabelece para a Educação de Jovens e Adultos as seguintes metas prioritárias:

- alfabetizar em cinco anos dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a

erradicar o analfabetismo em uma década;

- assegurar, em cinco anos, a oferta de Educação de Jovens e Adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais;
- dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio.

O analfabetismo absoluto atingia, em 1999, 193.601 pessoas, o que representava 11,78% da população matogrossense com idade igual ou superior a 15 anos (PNAD/IBGE).¹ Para atingir as metas do PNE, será necessário que Mato Grosso alfabetize cerca de 25 mil jovens e adultos ao ano, de modo a reduzir à terça parte o contingente total de analfabetos nos próximos cinco anos, viabilizando a erradicação do analfabetismo em uma década.

No grupo etário com 10 anos ou mais, 70% da população de Mato Grosso não havia concluído o Ensino Fundamental em 1999; 11,78% não receberam qualquer instrução ou possuíam menos de um ano de estudos. Quase um quinto da população já havia freqüentado escolas, mas tinha menos de quatro anos de estudos. Somados, esses dois subgrupos totalizavam cerca de 600 mil pessoas, mais de 30% da população matogrossense com mais de 10 anos de idade, que potencialmente demandariam por programas de alfabetização do primeiro segmento do Ensino Fundamental de jovens e adultos. O contingente que tinha entre 4 e 7 anos de estudos e necessitaria cursar o segundo segmento do Ensino Fundamental era ainda maior, reunindo mais de 734 mil pessoas, o que representava 38,6% da população com mais de 10 anos de Mato Grosso. Na zona rural, os níveis de escolaridade dos jovens e adultos são ainda menores,

mas a maioria da população que necessita de atendimento escolar vive nas zonas urbanas.

Ainda segundo a PNAD, 258.962 pessoas com idade igual ou superior a 15 anos estavam estudando no Ensino Básico em 1999, mas a maioria delas eram jovens que freqüentavam o Ensino Fundamental ou Médio regular na idade adequada ou com alguma defasagem entre a idade e a série ideal; apenas 25.859 pessoas freqüentavam alguma modalidade de Ensino Supletivo (presencial ou não) no nível de Ensino Fundamental; e outras 20.755 pessoas declararam estudar no Ensino Supletivo de nível médio, somando 46.614 pessoas.

Esses dados não são discrepantes das estatísticas do Censo Escolar realizado pelo INEP, segundo o qual as matrículas no ensino presencial de jovens e adultos, em Mato Grosso, chegaram, em 1999, perto de 45 mil, 27 mil das quais no Ensino Médio e cerca de 17 mil no Ensino Fundamental.

O segundo objetivo é ajustar-se à legislação vigente

A princípio, o CNE julgou que a LDB era autoaplicável e não seria necessário emanar diretrizes para a EJA pois, sendo ela uma modalidade da Educação Básica, deveria reger-se pelas mesmas diretrizes curriculares do conjunto do Ensino Fundamental e Médio. A freqüência com que o Conselho respondeu a consultas dos sistemas estaduais de ensino levou à elaboração do Parecer nº 11, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O longo parecer elaborado pelo Professor Carlos Roberto Jamil Cury tem os seguintes traços principais:

- defende o direito público subjetivo dos jovens e adultos à Educação Básica gratuita;
- limita o acesso ao Ensino Fundamental e Médio aos jovens e adultos com mais de 14 e 17 anos, respectivamente;
- abandona a nomenclatura “Ensino Supletivo” em favor da expressão “Educação de Jovens e Adultos”;

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

- afirma que a EJA é modalidade e parte constitutiva da Educação Básica e não mais um subsistema de ensino (como prescrevia a legislação anterior);
- requer contextualização curricular e metodológica, bem como formação específica dos professores;
- lista três funções para a EJA: *reparadora, equalizadora e qualificadora*;
- determina que a EJA obedeça aos princípios de *equidade, diferença e proporção*.

Para adequar-se à nova norma federal, o CEE/MT fez emanar a Resolução nº 180/2000, que, entre outras medidas, obriga a Seduc a criar o programa de EJA. Para elaborar esse programa, a Seduc nomeou um grupo de trabalho interinstitucional (Portaria nº 204/2000 Seduc/GS/MT) e contratou uma assessoria externa – Professora Maria Clara Di Pierro, da Ação Educativa. A plena vigência do programa foi adiada para 2002 pela Resolução nº 272, de modo a pro-

piciar às escolas tempo adequado para conhecê-lo, opinar sobre ele, adequar-se a ele e propiciar à Seduc tempo para que possa disseminá-lo adequadamente e desencadear ações prévias de formação.

O terceiro objetivo é propiciar aos jovens e adultos uma educação de qualidade

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, a Resolução nº 180 elevou substancialmente a carga horária mínima dos cursos presenciais com avaliação no processo para seis fases anuais de 800 horas cada, no Ensino Fundamental, e três fases anuais de 800 horas cada, no Ensino Médio. Um sistema flexível de avaliação por competências, com possibilidades de reclassificação dos educandos a qualquer momento, deve propiciar aos jovens e adultos percorrer trajetórias mais ou menos aceleradas nesses cursos.

A EJA como direito: Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta político-pedagógica

*Leda Maria Seffrin**

SEF/MEC

Nos últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte das agendas educacionais. De forma crescente e significativa, os municípios começaram a comprometer-se com esse segmento, dividindo a tarefa que antes era quase que exclusivamente dos estados, sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste. Todos os esforços devem convergir para a institucionalização da EJA como política pública nos sistemas de ensino, para que seja definitivamente

integrada no conjunto das políticas da Educação Básica, a qual deve contemplar tanto a expansão do atendimento aos jovens e aos adultos pouco ou não escolarizados quanto a qualidade da oferta.

Um dos grandes instrumentos disponíveis aos sistemas, visando à construção de uma identidade própria de EJA, refere-se à formulação de propostas político-pedagógicas – contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais

* Pedagoga e Coordenadora-Geral de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

para EJA – que fundamentem uma prática coerente com as características desse segmento e assegurem o direito que os alunos têm a um ensino de qualidade.

A EJA, como modalidade da educação básica e por atender a um público jovem e adulto, excluído do sistema de ensino na idade própria, deve ter tratamento que atenda à sua especificidade, que considere as vivências, os conhecimentos e a cultura que esses alunos trazem para a sala de aula.

Uma das formas de agregar significado à ação educativa nesse segmento é por meio da execução de propostas político-pedagógicas. No entanto, no contexto das escolas brasileiras que oferecem EJA, ainda há um imenso caminho a ser percorrido, pois a realidade mostra que poucas escolas/sistemas embasam seu trabalho em propostas político-pedagógicas, sejam específicas ou integradas na escola como um todo. Pouca importância é, ainda, conferida tanto a sua elaboração quanto a sua execução. Da mesma forma, falta reflexão quanto a sua importância; os planos, quando existem, são meramente burocráticos e o tempo destinado à formulação dessas propostas é curto, geralmente no início do ano, sem a participação do coletivo da escola e sem sintonia com a realidade na qual a escola está inserida. Não há preocupação com a avaliação, nem durante nem no final do processo.

De acordo com a legislação, a elaboração e a execução de uma proposta político-pedagógica dá aos sistemas de ensino e às escolas a oportunidade de concretizar a flexibilidade responsável decorrente da autonomia pedagógica. Ela deve ser a expressão de um conjunto de princípios e objetivos já estabelecidos na legislação federal, adequando-os à EJA e à etapa que o sistema oferece em sua rede, definindo o que quer alcançar, por que, como vai fazê-lo, quando vai realizá-lo e com quem conta para atingir seus objetivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (CNE, 2000), no que se refere à orientação curricular, remetem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental. Nesse sentido, as orientações são as seguintes:

1. As escolas deverão estabelecer como prin-

cípios norteadores de sua ação pedagógica:

- a) **princípios éticos:** autonomia, responsabilidade, solidariedade; respeito ao bem comum;
 - b) **princípios políticos:** direitos e deveres da cidadania; criticidade; respeito à ordem democrática;
 - c) **princípios estéticos:** sensibilidade, criatividade; diversidade de manifestações artísticas e culturais.
2. Ao definir a proposta político-pedagógica, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, dos professores e outros profissionais e da sua própria identidade – unidade escolar – e dos respectivos sistemas em que estiver inserida.
 3. Ao elaborar a proposta político-pedagógica, as escolas deverão partir do pressuposto de que:
 - as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, por meio de ações intersubjetivas e intra-subjetivas;
 - as diversas experiências dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a construção de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.
 4. A proposta político-pedagógica da escola deverá garantir a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira que legitime a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional, bem como a parte diversificada. Tanto a base nacional comum como a parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular – Parâmetros Curriculares Nacionais – que visa estabelecer a relação entre:
 - a vida dos alunos, por meio da circulação

dos seus aspectos, como a saúde, a sexualidade, a família, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens;

- as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Língua Materna (para a população indígena), Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física.

5. As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, com a introdução de projetos e atividades de interesse de suas comunidades.

Além desse conjunto de princípios, objetivos e *orientações legais*, nos quais toda ação educativa deve estar embasada, apresentarei alguns elementos constitutivos de uma proposta político-pedagógica, de uma forma ampla, lembrando que todo curso para jovens e adultos oferecido pelos sistemas deve passar por autorização dos respectivos Conselhos de Educação – municipal ou estadual –, respeitando a autonomia conferida pela legislação, para que os estudos dos alunos sejam regularizados. As orientações devem ser buscadas nos órgãos competentes, responsáveis pela normatização em cada estado ou município.

A proposta político-pedagógica, como expressão das intencionalidades da escola, deve partir de uma *fundamentação teórica*, na qual serão explicitadas a concepção pedagógica que norteia o processo de aprendizagem, a filosofia que permeia o trabalho escolar, bem como os princípios políticos, tendo em vista a formação do cidadão.

A partir da *fundamentação* elaborada coletivamente, inicia-se o processo de construção de uma identidade para a escola, em consonância com as expectativas dos alunos. Para tanto, é imprescindível elaborar um *diagnóstico* da escola e da realidade em que ela está inserida, contextualizando a situação socioeconômica e cultural dos alunos e da comunidade, o desempenho escolar, relativizando a função social da escola em relação àquela realidade.

Os *objetivos gerais e específicos* e as *prio-*

ridades serão estabelecidos tendo por base esse levantamento, crucial para que a escola possa cumprir seu papel social.

Definidos os objetivos pela equipe escolar, os quais representarão *onde a escola quer chegar*, elabora-se o *plano estratégico* das ações, que irá desenvolver para alcançar os objetivos propostos, no qual serão explicitados todos os passos necessários, como: planejamento curricular, disciplinas, carga horária, duração e organização do curso, matrícula, frequência, aproveitamento de estudos, estrutura e funcionamento do curso, composição do corpo docente, documentos comprobatórios de escolarização, entre outros.

O *processo de avaliação* deverá estar descrito tanto no que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos alunos e a forma de expressão dos resultados, como à avaliação do desenvolvimento da proposta político-pedagógica.

A proposta político-pedagógica é o resultado de um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, sua concepção e filosofia, em que a equipe escolar propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que irá desenvolver para atingir objetivos coletivamente definidos, de acordo com a realidade na qual a escola está inserida.

Assim, a proposta político-pedagógica deve ser a expressão do conjunto de atores do universo escolar, congregando professores, alunos, funcionários e comunidade em torno de objetivos e metas comuns.

No processo de construção da proposta político-pedagógica, a equipe escolar discute e expõe valores coletivos, define prioridades, delimita resultados desejados, reflete sobre sua realidade, dá sentido às ações contidas no planejamento e incorpora a auto-avaliação.

A vivência de uma proposta político-pedagógica propicia que a equipe escolar produza seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente, com base em estudos teóricos na área da educação e em outras áreas, na troca de experiências entre os pares e com outros agentes da comunidade, incluindo os alunos, os quais devem ser a primeira fonte de pesquisa.

Bibliografia

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº 9.394/95, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11 e Resolução

nº 1/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental*. Brasília, 1998.

_____. *Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA*. Brasília, 2001.

SIMPÓSIO 22

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ângela B. Kleiman

Maurilane de Souza Biccas e Cláudia Lemos Vóvio

A leitura como prática social na alfabetização de adultos*

Ângela B. Kleiman

Universidade Estadual de Campinas/SP

Na alfabetização de adultos, assim como em outros contextos de ensino, a leitura e a escrita são introduzidas como capacidades ou competências. Na escola, a leitura e a escrita são concebidas como um conjunto de habilidades de uso (compreensão e produção) da língua escrita, progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência ideal, a do leitor ou escritor proficiente. Em princípio, essa competência plenamente desenvolvida emanciparia o leitor para continuar sua própria aprendizagem, independentemente do professor. Argumentarei neste trabalho sobre a necessidade de conceber o ensino da língua escrita como uma prática social, focalizando o ensino da leitura e de uma prática de leitura, ler para conseguir informações ou aprender um novo assunto.

Mesmo se a escola se propusesse apenas a ensinar essa única competência, ler para aprender, a complexidade das capacidades envolvidas é impressionante. Assim, o leitor competente:

- é capaz de abordar um assunto desconhecido e de selecionar textos relevantes para entender o assunto que lhe interessa conhecer;
- é capaz de avaliar suas opções, descartando, mudando de rumo, acrescentando quando necessário;
- é independente, pois é capaz de auto-avaliar seu nível de conhecimento, compará-lo ao nível exigido pelo texto e tomar decisões em relação ao seu projeto didático individual, baseado nessas avaliações e comparações;
- é capaz de se engajar cognitivamente, utilizando estratégias complexas para atingir seus objetivos pessoais, específicos;

- conhece o funcionamento de diversos discursos, como o do discurso didático, do discurso de vulgarização, do discurso científico, entre outros;
- conhece diversos gêneros e como eles funcionam. Por exemplo, para atingir seu objetivo de aprender um assunto novo, ele sabe como funcionam o livro didático, a enciclopédia, o manual de auto-ajuda, os suplementos informativos ou de ciências no jornal, o texto de divulgação, o texto introdutório, o artigo científico etc.;
- conhece as formas de produção, consumo e divulgação dos textos; ou seja, ele sabe se o leitor previsto é o grande público, o iniciante que começa sua formação na matéria, os pares do autor, qual o conhecimento pressuposto etc. (ver Maingueneau, 2001).

Sem dúvida, trata-se de um conjunto de conhecimentos, estratégias e habilidades importantes. Mas não é suficiente para formar leitores, porque a noção de competência é estática, implicando um conjunto de capacidades já prontas para realizar um determinado fazer. Ainda, ela é redutora no contexto da escola, que fragmenta o saber e concebe sua aquisição por meio de acréscimos por etapas, tanto nos conteúdos como nas habilidades visadas. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma competência consiste, na maioria das vezes, num programa de atividades em que se lê para desenvolver a competência leitora; lê-se para aprender a ler. Não se aprende lendo.

Assim, nos primeiros contatos com a leitura, aprende-se o alfabeto para um dia, no futuro, poder compreender o texto e oraliza-se a leitura para aprender a ler silenciosamente. Fragmenta-

* Os resultados apresentados neste trabalho fazem parte do projeto *Letramento do professor: implicações para a prática pedagógica*, financiado pela agência de fomento à pesquisa, CNPq.

ta-se o texto para aprender a perceber o todo, um tema, uma idéia principal. Impõe-se um mesmo texto ao grupo para desenvolver o gosto individual pela leitura, a relação estética e de prazer, íntima e privada. Procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. Trata-se de uma pedagogia da contradição, marcada por um conjunto de atividades de “fazer de conta”: o aluno escreve bilhetes que ninguém lerá, textos de opinião sem ter formado uma opinião; responde às perguntas na seção de “interpretação livre”, já cerceado, sem liberdade e muitas vezes sem leitura. Ele “lê” sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural (cf. Foucambert, 1994).

Por isso, consideramos importante, para formar e desenvolver leitores, partir de uma concepção de leitura como prática social, com múltiplas funções, relacionada aos contextos de ação. Uma dessas funções pode ser a facilitação da aprendizagem, não para um dia longe, no futuro, se converter num leitor e aprendiz independente, mas para aprender dia a dia, mesmo quando ainda estiver soletrando a escrita, durante todo o processo, aquilo que vale a pena aprender.

Na perspectiva da leitura como prática facilitadora da aprendizagem, o objetivo da atividade didática de leitura é aprender alguma coisa nova. Não se justifica a atividade de ler para aprender a ler. O objeto da aprendizagem é configurado pelas necessidades e características do grupo. Embora as atividades possam ser diferentes, a prática tem o mesmo objetivo, ou seja, o de aprender a usar a língua escrita para fazer novos sentidos do mundo, para se desenvolver a si mesmo e para contribuir com o desenvolvimento do grupo.

Na educação básica de jovens e adultos, a concepção de leitura (e de produção da escrita) que deve imperar para facilitar a aprendizagem do aluno é a concepção da atividade como prática social.

As práticas de leitura no cotidiano dos adultos não-escolarizados sugerem que, para eles, a função predominante na língua escrita

é a função referencial. Os textos escritos que lhes são conhecidos servem para registrar fatos e eventos que acontecem, para fazer referência ao mundo real. Os textos conhecidos são os formulários e papéis que registram informações vitais (certidão de nascimento, por exemplo), os bilhetes que a escola manda para casa registrando fatos acontecidos ou por acontecer; os anúncios de emprego nas bancas de jornal. A leitura não tem como função importante a de capacitá-los para adquirir novos conhecimentos, nem a de legitimar esses conhecimentos. Isto é, a concepção de texto e de escrita desse aluno não prevê algumas importantes funções da leitura, justamente aquelas que lhe permitiriam continuar aprendendo e, com isso, se desenvolver e ajudar o desenvolvimento de seu grupo (ver Kleiman, 2000).

Ensinar a ler, nesse contexto, implica ajudar o aluno a transformar essa visão mais utilitária da leitura, enriquecendo-a de modo a incluir seu potencial para a aprendizagem independente e continuada. Isso envolve partir das necessidades dos alunos, mesmo que estas sejam de caráter instrumentalizador e pragmático. É pela prática de leitura que se pode alcançar a paulatina transformação da concepção do adulto não-escolarizado numa concepção com funções sociais ampliadas, que possibilite a aprendizagem independente. É por meio da prática de leitura que podem ser criadas novas necessidades de leitura.

Um caso específico que ilustra essa diferença deu-se numa aula de mulheres analfabetas num ano de eleição, em uma das turmas acompanhadas num projeto a longo prazo desenvolvido em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo (ver Kleiman e Signorini, 2000). Nessa turma, as alunas queriam votar mas, como não sabiam ler a cédula, pediram à professora que lhes ensinasse a reconhecer os nomes dos vários candidatos. Transcrevo, a seguir, o trecho pertinente (Kleiman, 2000: 228):

A leitura da cédula sem uma reflexão consciente sobre o voto é, para os sujeitos já aculturados pela escrita, uma paródia do ato de cidadania que o ato de votar representa. Essas alunas, no entanto, não solicitaram ser preparadas para votar nesse senti-

do mais amplo, mas apenas naquele sentido por elas delimitado, ou seja, o de reconhecer o nome dos candidatos. A alfabetizadora então levou as cédulas e realizou uma série de atividades de decodificação dos nomes e números que constavam na cédula, a fim de atender às necessidades de leitura que haviam sido delimitadas pelo grupo. Porém, durante essa atividade, surgiu o interesse, motivado pelas intervenções de professora e alunas, de conhecer melhor as pessoas a quem as palavras aprendidas nomeavam e, então, pequenos artigos sobre os candidatos – biográficos e programáticos – foram lidos.

A moral dessa história seria, segundo a autora, que “se a alfabetizadora tivesse tentado começar pela ampliação da concepção de voto dessas mulheres, propondo primeiro a leitura que permitisse conhecer os candidatos para depois ler a cédula, provavelmente nem a primeira nem a segunda atividade teriam sido realizadas com sucesso”.

Ou seja, a decisão dessa alfabetizadora, de partir da função para a leitura tal qual delimitada pelas mulheres, caracteriza a leitura como prática social, a leitura para a aprendizagem. A leitura criou a necessidade de mais leitura.

Engajar o aluno na prática social da leitura significa, portanto, reverter a direção da atividade, começando pela necessidade e pela função que atende a essa necessidade, mesmo que aquela seja limitada. Quando houver uma função para a leitura, as capacidades necessárias para ler independentemente deixarão de ser um problema. Os problemas se originam, muitas vezes, na circularidade da atividade, que começa e acaba focalizando os aspectos formais do texto. É incoerente pensar que as razões para ler, as funções da leitura tal qual percebidas pelos grupos de tradição mais letrada, serão encontradas pelos alunos membros de comunidades de tradição mais oral. Não é, de forma alguma, evidente que seja necessário saber ler para funcionar no cotidiano desses alunos, nas

suas comunidades de origem. E, quando ensinamos a leitura apenas para desenvolver a competência, o aluno deve, por si próprio, construir uma função para a atividade.

Finalizando, gostaria de apontar que uma constante na alfabetização de jovens e adultos é, a meu ver, o desejo e a necessidade do aluno de se apossar da escrita e daquilo que ela representa na sociedade tecnológica (ver Street, 1994). Esse desejo fica evidente nos esforços que o adulto sem escrita realiza e na variedade de estratégias que ele cria a fim de funcionar na sociedade letrada, às vezes escondendo sua condição de não-escolarizado; fica evidente na sua volta à escola; um retorno em geral associado à sobrevivência, à promoção no trabalho, ao convívio social. O incentivo para a leitura, portanto, precede a entrada do aluno na escola. Perde-se pela circularidade de um método de ensino que só se preocupa com o objetivo final – a competência – e que fracassa na criação de atividades didáticas que permitam o engajamento na prática social para se chegar à competência individual que permitiria a introdução dos alunos nas práticas socioculturais da sociedade letrada.

Bibliografia

- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994 [Ed. francesa, 1989].
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor de alfabetização de adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor de alfabetização de adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Programas de Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação dos educadores*

Maurilane de Souza Biccas e Cláudia Lemos Vóvio

Ação Educativa/SP

321

A proposta de formação de educadoras¹ que vem norteando as atividades de assessoria e formação desenvolvidas pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos de Ação Educativa, junto com outros programas de alfabetização de jovens e adultos, tem como pressuposto dois importantes aspectos. O primeiro deles refere-se à sua finalidade: propiciar a pessoas pouco ou não-escolarizadas o domínio sobre conhecimentos e aquisição de aprendizagens que contribuam para ampliar a possibilidade de intervenção na sociedade da qual fazem parte e continuar aprendendo ao longo de suas vidas. O segundo aspecto refere-se à concepção de alfabetização assumida pelo programa, segundo a qual o aprendizado da leitura e da escrita se realiza numa prática constante de diálogo entre educadores e alunos, de modo que os jovens e adultos possam refletir maneira crítica sobre suas próprias experiências e sobre suas relações com o meio ambiente físico, cultural, social e político. Coerentemente com esses aspectos, para formular ou planejar qualquer ação que vise à formação de educadoras, é preciso responder à seguinte questão: com que tipo de educadora os programas devem contar e como pretendem formá-la durante o exercício de sua prática pedagógica?

Um primeiro princípio que deve reger qualquer ação de formação das educadoras de pro-

gramas de alfabetização é o de que o tipo de educação que se quer propiciar aos alunos deve ser o mesmo que se propicia às educadoras. A formação da educadora deve pautar-se, desse modo, pela prática do diálogo entre coordenadoras e pares, bem como pela reflexão sobre sua ação e os resultados obtidos, que devem ser coerentes com os objetivos educativos e as opções metodológicas traçados pelo programa. Nesse sentido, o investimento na formação das educadoras deve ter a perspectiva de que elas consigam construir uma prática diária, na qual sejam sujeitos e produtoras de sua própria ação educativa, historicamente contextualizada e justificada por conhecimentos pedagógicos e outros, advindos de diferentes áreas.

A formação entendida como a promoção de aprendizagens, a reflexão sobre a própria ação e a busca de informações e conhecimentos para superação de problemas enfrentados no fazer pedagógico partem de pontos comuns ao processo de aprendizagem dirigido aos alunos do programa. Se acreditamos que a etapa inicial para a promoção de aprendizagens significativas deve pautar-se pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e de conhecimentos prévios, entre outros aspectos), o mesmo princípio deve nortear a formação das educa-

* Este texto foi originalmente elaborado no âmbito da assessoria junto ao Ibeac (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social) e faz parte do documento: *Alfabetização e escolarização de jovens e adultos: diretrizes* (São Paulo, 2001).

¹ O termo “educador” será utilizado no feminino já que a maior parte do corpo docente do programa é formado por mulheres; o mesmo critério será aplicado ao termo “coordenador”.

doras. Logo de início, é importante privilegiar momentos para que se possa conhecê-las, tendo como eixo central a concepção educativa que carregam e as representações de aluno que possuem e que são formadas:

- pelos conhecimentos adquiridos em seu processo de formação inicial (nos cursos de habilitação para o Magistério);
- pela experiência como educadora;
- por sua trajetória e experiência como aprendiz, em seu próprio processo de escolarização;
- por sua representação de como se dá o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas e suas necessidades de aprendizagem;
- por outras experiências como cidadãos e suas histórias de vida.

Os momentos para levantar essas informações podem ser os mais variados, sendo alguns deles dependentes do próprio plano de formação. É possível coletar informações no momento em que são selecionadas ou incorporadas ao programa, por meio de entrevistas e questionários. Mas apenas esse levantamento não basta. A cada reflexão ou aprendizagem que se deseja promover no processo de formação, é importante que as educadoras possam expor e refletir sobre suas concepções, representações e ações pedagógicas e, caso seja necessário, problematizá-las, buscando informações e conhecimentos que as transformem.

Como conhecer melhor as educadoras?

Quanto mais as coordenadoras pedagógicas, pessoas responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, conhecerem as educadoras com as quais trabalham, melhores serão suas condições de realizar um bom trabalho de formação e promover aprendizagens significativas. Esse é um conhecimento que deverá ser construído informalmente, no convívio cotidiano, e formalmente nos momentos de visitas, reuniões pedagógicas e capacitações das quais participam.

Traçando o perfil das educadoras

Quando a equipe de educadoras já estiver selecionada é importante que as coordenadoras pedagógicas possam lançar mão de alguns instrumentos para coletar e organizar algumas informações básicas sobre elas. Traçar um diagnóstico do grupo com o qual irá trabalhar auxilia a definição de estratégias e de temas importantes para as reuniões de formação.

A seguir, sugerimos uma lista de informações que podem ser levantadas com as educadoras: nome completo; data de nascimento; raça e/ou etnia; endereço; cidade e estado de nascimento; tempo de moradia na cidade; escolaridade; estado civil; número de filhos e suas idades; se tiveram experiências anteriores como educadoras e especificamente com EJA; se lêem regularmente jornais, revistas, livros (especificar); se frequentam regularmente livreria, cinema, teatro, museus etc.; se assistem à televisão, quais os programas preferidos; o que fazem nos momentos de lazer, se participam de alguma atividade cultural de sua comunidade; quais são os materiais utilizados para preparar as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas com os alunos; como planejam e avaliam as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

Tais informações podem ser coletadas por meio de questionários, de entrevistas individuais ou em pequenos grupos e registradas em relatórios ou quadros. Essas informações organizadas e analisadas são importantes indicadores sobre as necessidades de formação das educadoras e proporcionam conhecimentos sobre seu cotidiano. São um importante subsídio para que as coordenadoras pedagógicas conheçam melhor quem são os profissionais com os quais estarão trabalhando e também para que possam elaborar uma proposta de trabalho a ser desenvolvida sistematicamente com as educadoras.

Reuniões pedagógicas: reflexão antes e sobre a ação

Será principalmente nas reuniões pedagógicas que as educadoras terão a oportunidade de

falar a respeito dos alunos, de seus interesses, da prática de sala de aula, do planejamento, da avaliação, de suas dúvidas e até de suas vidas. Além disso, é o momento no qual elas explicam o modo como realizam atividades, analisam os resultados que obtiveram e apresentam a produção de seus alunos, trocam experiências e refletem sobre elas, planejam novas atividades e estudam os temas e conhecimentos de que necessitam para inovar e transformar sua ação.

Para promover a reflexão sobre a ação da educadora é possível seguir algumas estratégias:

Descrição ou relato da experiência. Esta é uma etapa na qual a educadora descreve sua prática em sala de aula, relatando como a atividade que planejou foi desenvolvida, que resultados obteve, o que deu certo e o que não deu, de quais estratégias lançou mão. É o momento em que ela pode perceber as regularidades que dirigem sua própria prática (por exemplo, estratégias e etapas que utiliza sempre para dar início às atividades, o modo como introduz textos escritos, conversas coletivas que introduzem novas aprendizagens etc.); as contradições entre o que planejou e o que desencadeou em sala de aula; e, ainda, selecionar o que foi relevante e deve ser descrito e o que não foi. Além de atividades, pode-se descrever o desempenho do grupo de alunos ante a atividade ou o desempenho de parte do grupo ou de um dos alunos. A descrição pode ser feita oralmente ou por escrito: muitas educadoras descrevem sua prática em forma de diários. As descrições da prática em sala de aula podem ser dirigidas à própria educadora, que tem a oportunidade, nesse momento, de observar de um outro ponto de vista a ação que desencadeou. Mas, com seu consentimento, pode ser um material utilizado em reuniões pedagógicas e em encontros individuais com a coordenadora pedagógica. Torna-se, então, material de reflexão coletiva e para elaborá-la é preciso prever o que o leitor ou ouvinte precisa saber para compreender o que se quer comunicar.

Estudo e informação. Essa estratégia deve resultar na identificação das teorias e concepções que se expressam na prática peda-

gógica. Aqui, necessariamente, a educadora precisa de um interlocutor, de alguém com quem possa discutir e debater as razões que a levam a agir desse ou daquele modo, ao realizar uma atividade em sala de aula. O interlocutor, a coordenadora ou o colega de trabalho, fazem perguntas sobre a descrição oral ou escrita que a educadora elaborou. Para que a educadora responda com tranquilidade a essas questões é preciso confiança e clareza sobre o que se pretende. Não se trata de modo algum de uma investigação visando à censura da ação que ocorreu em sala. Esse momento, quando pensado para formação e aprendizagem, ensina a educadora a buscar em si mesma as justificativas para o que faz, articulando sua prática às teorias e às experiências que a informam, isto é, leva-a a percebê-la como algo que é muito mais do que o mero fazer por fazer.

Confrontação. É nesse momento que a formadora e os pares podem questionar, indagar e problematizar aspectos desencadeados na atividade que se mostram contraditórios aos objetivos e às opções metodológicas descritas pela educadora. A problematização deve levar à busca de novos conhecimentos e informações que fomentem a reconstrução da prática da educadora. É essa estratégia que motiva e proporciona estudo, leitura e debates no grupo de educadoras.

Reconstrução. Por fim, a partir de estudos, leituras, seminários e debates chega-se ao momento de reorientar o fazer. Todas essas perguntas devem ser respondidas a partir das conclusões a que se chegou coletivamente. Nesse momento, elaboram-se modos de atuar, firmam-se acordos, definem-se metas que devem ser utilizadas coletivamente, observadas e avaliadas pelo grupo.

O que se espera da educadora?

Às educadoras cabe o papel de diagnosticar, planejar, avaliar e criar situações de aprendizagem que problematizem e interfiram no processo de construção do conhecimento de seus alunos. Esse processo dinâmi-

co de produção e de acesso ao conhecimento, em que educadora e aluno são agentes e não meros espectadores, só será possível no momento em que tiverem clareza quanto aos objetivos a serem perseguidos, às opções metodológicas e orientações didáticas que deverão seguir para mediar a apreensão do conhecimento, organizando-o e viabilizando-o por meio de atividades.

Nesse sentido, o papel das coordenadoras pedagógicas junto das educadoras seria o de garantir o acesso ao conhecimento científico e de relacioná-lo à prática cotidiana.

Deveríamos reconhecer a importância dos elementos contidos nas suas práticas educativas cotidianas, tentando perceber seus limites e dificuldades, articulando-os com um saber teórico que vem sendo construído ao longo dos anos, nas diversas áreas do conhecimento.

O espaço e as condições para que a formação ocorra devem possibilitar que as educadoras construam sua própria prática. Para isso, é necessário definirmos outros objetivos para a formação, como: capacitá-las para que sejam seres autônomos, capazes de interagir e de responder às necessidades impostas pelo mundo moderno.

Na atuação da educadora devem estar refletidos os seguintes princípios que dizem respeito aos alunos:

- A consideração do aluno como sujeito ativo da aprendizagem.
- O diagnóstico de quais são seus conhecimentos prévios.
- A promoção de situações nas quais os alunos interajam entre si e consigo mesmos.
- A consideração das práticas cotidianas dos jovens e adultos, consolidando as aprendizagens escolares a partir dessas experiências.
- O respeito às diversidades de personalidades e de culturas.
- A valorização da autonomia de seus alunos.
- A promoção da autoconfiança dos alunos diante de seus saberes, valores e atitudes.
- O incentivo à cooperação e à solidariedade entre os alunos.

Considerações finais

A formação da educadora deve ter como principal objetivo o de melhorar a qualidade da sua intervenção educativa e pedagógica. Para que isso ocorra, é fundamental que se privilegiem momentos e espaços específicos para uma formação contínua e sistemática: por meio de reuniões de estudo, de troca de experiências; possibilitando a participação em seminários e cursos; buscando materiais de pesquisa; adquirindo livros; acompanhando o trabalho com jovens e adultos, pelo planejamento, pelo registro e por visitas à sala de aula. Para muitas educadoras de jovens e adultos o registro escrito pode vir a ser a primeira possibilidade e/ou necessidade de exercitar o uso da escrita. O exercício da escrita deve ser considerado e privilegiado como um dos principais aspectos da formação, pois a prática da escrita exige planejamento, reflexão e organização de idéias de forma coerente.

O processo e o resultado do trabalho de sistematização da prática devem ser discutidos e refletidos pelo grupo de educadoras e coordenadoras com o intuito de perceber e identificar os avanços e as dificuldades, na perspectiva de traçar estratégias para atendê-las em suas necessidades de formação.

Um outro aspecto a ser destacado é o investimento no acompanhamento do trabalho específico das educadoras, por meio de supervisão realizada pelas coordenadoras pedagógicas. Esse trabalho pode contribuir para uma maior segurança delas na integração e na articulação das atividades desenvolvidas com os alunos. Além disso, é fundamental que todo profissional tenha espaços para discutir dúvidas, trocar experiências e pesquisar, ou seja, para que continue aprendendo e aperfeiçoando seu fazer.

É importante, ainda, que as coordenadoras pedagógicas estejam sempre atentas e próximas das educadoras, avaliando o que não está bom no relacionamento pessoal, no trabalho cotidiano da sala de aula e procurando, durante as reuniões, discutir e buscar, com o grupo, alternativas para mudanças que alterem o que não está funcionando bem.

As relações entre as educadoras, os alunos e outras pessoas envolvidas no trabalho devem ser objeto de reflexão cotidianamente. Esse momento de avaliação é importante para que possam entender o que lhes é mais fácil, quais suas dificuldades e também para buscar conhecer melhor seus alunos. É nesse momento que se pode organizar e pensar tudo o que já sabem e vivenciam no dia-a-dia. Esse espaço ajuda na organização de idéias e na elaboração do planejamento.

Nesse sentido, as educadoras devem estar constantemente avaliando sua prática pedagógica, buscando aprofundar teoricamente aspectos ligados à educação de jovens e adultos: quem são eles; como pensam; como dimensionam seu tempo; quais seus interesses; como percebem o mundo a sua volta; quais suas necessidades; como constroem conhecimento; etc. Se não sabemos quem são nossos alunos, o que eles já sabem e quais são as nossas questões em relação a esses aspectos, é muito difícil pensar em objetivos e metodologias que possibilitem desenvolver um trabalho mais seguro e competente. Somente quando conseguimos explicitar nossas perguntas sobre a prática pedagógica, num processo reflexivo, é que podemos pensar sobre os recursos peda-

gógicos que de fato contribuem para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Por último, a formação das educadoras deve articular a prática e a teoria a todo momento, pois o que queremos alcançar é um maior conhecimento da realidade e de formas para intervir nesse contexto, melhorando a qualidade da prática das educadoras junto dos alunos.

Bibliografia

- CONTERAS, J. Condiciones y contrariedades del profesional reflexivo al intelectual crítico. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997. p. 98-142.
- PIMENTA, S. G. Formação e docente: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1997.
- SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL. *Projeto Sesc-Ler: diretrizes para a orientação pedagógica*. [Documento elaborado por Ação Educativa, Monica Moreira de Oliveira Braga Cukierkorn] Rio de Janeiro: Sesc, 1999.
- VÓVIO, C. L. (Coord.). *Viver e aprender: guia do educador – livros 1, 2, 3 e 4*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1999.

SIMPÓSIO 23

CONCEPÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS: MODELO ATUAL E NOVAS PERSPECTIVAS

Jorge Megid Neto

Luiz Percival Leme Brito

Luiz Roberto Dante

Representações e novas perspectivas do livro didático na área de Ciências: o que nos dizem os professores, as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais

Jorge Megid Neto

Universidade Estadual de Campinas/SP

Esta exposição toma por base um conjunto de ações realizadas pelo Grupo Formar – Ciências (Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores da Área de Ciências), da Faculdade de Educação da Unicamp, e também minhas experiências docentes como professor de Física do Ensino Médio e professor da área de Didática e Prática de Ensino de Ciências na universidade.

As reflexões serão norteadas por três aspectos principais: a) o papel atribuído ao livro didático e seu uso no contexto escolar; b) os critérios de análise, de avaliação e de escolha de livros didáticos adotados por equipes de especialistas do MEC, por pesquisadores da universidade e por professores de Ciências da rede pública; c) as representações epistemológicas e pedagógicas sobre livro didático presentes no ideário de professores, pesquisadores e currículos oficiais.

Cabe destacar, ainda, que não se pode debater sobre o tema do Simpósio, particularizando para os livros didáticos de Ciências no Ensino Fundamental, sem externar explícita ou implicitamente concepções de ciência, de ambiente, de educação, de sociedade, das relações entre ciência–tecnologia–sociedade, entre tantas outras concepções de base pertinentes ao campo da educação em Ciências, as quais determinam a própria concepção de livro didático e de seu papel educacional.

Iniciando pelas concepções e práticas de professores sobre o livro didático de Ciências,

apresento dados coletados por nosso grupo de pesquisa durante cursos de extensão realizados recentemente, com aproximadamente 180 professores de Ciências do Ensino Fundamental, em várias cidades da região de Campinas (SP).

Um dos temas desenvolvidos nos cursos abrangia o livro didático e seu papel no ensino de Ciências. Quando perguntados sobre os usos que fazem do livro didático em suas atividades docentes, os participantes apresentaram respostas que podem ser aglutinadas em três grandes grupos. Os professores fazem uso simultâneo de várias coleções didáticas, de editoras ou autores distintos, para elaborar o planejamento anual de suas aulas e para a preparação delas ao longo do ano letivo. Também comentam que o livro didático é utilizado como apoio às atividades de ensino-aprendizagem, seja na sala de aula, seja extra-escola, visando à leitura de textos, à realização de exercícios e outras atividades e ainda como fonte de imagens (fotos, desenhos, mapas, gráficos etc.) para os estudos escolares. Por fim, salientam que o livro didático é utilizado como fonte bibliográfica, tanto para o professor complementar seus conhecimentos, quanto para os alunos, em especial na realização das chamadas “pesquisas” bibliográficas.

Durante os mesmos cursos, os professores eram instigados a estabelecer critérios para analisar e avaliar coleções didáticas e, a partir disso, apresentar suas concepções sobre um “bom” livro didático. Em linhas gerais, eles indicam os seguintes critérios ou características de uma boa

coleção didática de Ciências: a) apresentar integração ou articulação dos conteúdos e assuntos abordados; b) trazer textos, ilustrações e atividades diversificados, que mencionem ou tratem de situações do contexto de vida do aluno; c) apresentar informações atualizadas e linguagem adequada ao aluno; d) estimular a reflexão, o questionamento, a criticidade; e) as ilustrações devem ter boa qualidade gráfica, ser visualmente atraentes, compatíveis com a nossa cultura, conter legendas e proporções espaciais corretas; f) as atividades experimentais devem ser de fácil realização e com material acessível, além de não apresentar riscos físicos ao aluno; g) o livro deve ter isenção de preconceitos socioculturais; h) a coleção deve manter estreita relação com as diretrizes e propostas curriculares oficiais.

Praticamente todos os critérios e características mencionados pelos professores aparecem nos documentos de avaliação do livro didático do MEC, integrantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde 1994, temos contado com esse trabalho de avaliação nacional de livros didáticos direcionados ao Ensino Fundamental.

Em 1994, o MEC publicou o documento *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*, em que eram analisados livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas várias disciplinas do currículo escolar. Os critérios estabelecidos pela equipe de Ciências distribuíram-se em quatro grupos:

Descritores da estrutura, envolvendo características físicas e gráficas dos livros e aspectos pedagógico-metodológicos, como adequação e articulação dos conteúdos, presença de erros conceituais, inserção de preconceitos, entre outros.

Descritores das concepções de natureza, matéria/ espaço/tempo/processo de transformação, de seres vivos, de corpo humano, de saúde, de ciência e tecnologia, de cotidiano.

Descritores das atividades como práticas propostas no livro, diversidade de atividades, habilidades e capacidades intelectuais, entre outros aspectos.

Descritores do Livro do Professor, envolven-

do aprofundamentos teóricos, discussão de objetivos, sugestão de bibliografia, entre outros.

Posteriormente, em anos subseqüentes, como 1997, 1998, 2000 e 2001, o MEC produziu novos documentos, agora denominados *Guias do livro didático*, envolvendo avaliação de coleções ora de 1ª a 4ª séries, ora de 5ª a 8ª séries. No caso da área de Ciências, uma nova equipe de especialistas foi constituída, a qual estabeleceu dois conjuntos principais de critérios para avaliação das coleções. Os critérios *eliminatórios* das coleções, segundo a equipe, consistem de: conceitos e informações básicas incorretos; incorreção e inadequação metodológicas; prejuízos à construção da cidadania; e riscos à integridade física do aluno. Os critérios *classificatórios* envolvem adequação dos conteúdos; atividades propostas; integração entre temas nos capítulos; valorização da experiência de vida do aluno; aspectos visuais das ilustrações; e manual do professor.

Quando questionamos os professores, durante os referidos cursos de extensão, se os critérios que estabelecem são específicos de livros didáticos de Ciências ou se poderiam ser utilizados para avaliar e selecionar livros didáticos de outras disciplinas escolares, eles se assustam. Tomam consciência de que, à exceção da presença de “atividades experimentais” e “riscos físicos”, a relação de características/critérios de um livro didático por eles indicada pode ser também utilizada para análise de livros didáticos de Português, Matemática, História e Geografia, por exemplo.

Se notarmos os critérios eliminatórios e classificatórios dos *Guias* do MEC divulgados a partir de 1997, encontramos um único critério entre aqueles colocados em destaque – *riscos à integridade física do aluno* – que representa uma especificidade do ensino de Ciências, mais diretamente ligada à realização de atividades experimentais com materiais ou equipamentos passíveis de provocar danos à saúde do aluno.

Em suma, esses primeiros comentários indicam que nem os professores de Ciências com quem trabalhamos, nem os especialistas da área de Ciências do PNLD conseguem estabelecer – como critérios para avaliação de livros

didáticos – aquilo que há de mais específico no ensino de Ciências, os fundamentos ou as bases teórico-metodológicas que demarcam, que distinguem o campo curricular das Ciências Naturais das demais disciplinas do currículo escolar. Muito provavelmente os autores e editores de livros didáticos também não conseguem fazer essa distinção, razão pela qual as coleções de Ciências vêm sofrendo, nos últimos anos, melhorias localizadas principalmente no aspecto gráfico e visual, na correção conceitual, na eliminação de preconceitos e estereótipos de raça, de gênero ou de natureza socioeconômica, na supressão de informações ou ilustrações que podem propiciar riscos à integridade física do aluno. Muitas dessas melhorias foram certamente impulsionadas pelos *Guias* de avaliação do MEC.

Podemos afirmar que as coleções didáticas não sofreram qualquer tipo de mudança substancial nos aspectos que determinam as peculiaridades, as bases do ensino no campo das Ciências Naturais. As diretrizes e orientações estabelecidas nas atuais propostas curriculares oficiais de vários estados e municípios do país e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (de Ciências) derivam dessas bases. Que características são essas, que fundamentos são esses, os quais são esquecidos por professores de Ciências, pelos autores de livros didáticos e também pelas equipes de especialistas de assessoria ao MEC?

Ora, como disse, basta ler os PCN de Ciências do Ensino Fundamental ou outros programas curriculares oficiais para encontrar lá, de maneira bastante explícita, esses fundamentos teórico-metodológicos. Por mais estranho que possa parecer, esses mesmos critérios encontram-se muito bem explicitados no citado documento, *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*, de 1994, do próprio MEC. Dizem respeito às concepções de natureza, de matéria/espaço/tempo/processo de transformação, de seres vivos, de corpo humano, de saúde, de ciência e tecnologia, ou ainda de ambiente e das relações de todos esses elementos com a educação e com a sociedade em última instância.

Em breve artigo publicado no jornal *Ciê-*

cia & Ensino (Amaral e Megid Neto, 1997), tivemos oportunidade de comentar sobre essa questão. Com base em estudos avaliativos de coleções didáticas afirmamos, na época, que os autores de livros didáticos até procuram incorporar nas páginas iniciais das coleções, nas explicações e na introdução ao professor e ao aluno, essas bases, esses avanços educacionais na área de Ciências. Contudo, na implementação dessas idéias ao conteúdo do livro (texto, atividades, orientações metodológicas etc.) comumente isso não se efetiva.

Analisando várias coleções de Ciências de 5ª a 8ª séries, notamos a presença de erros conceituais ou de preconceitos sociais, culturais e raciais, conforme a imprensa fartamente divulgava naquele momento. Todavia, esses erros e preconceitos são pontuais, podem ser detectados diretamente no texto, na atividade, na ilustração e podem ser corrigidos com alguma facilidade. De modo semelhante, as deficiências gráficas, qualidade inadequada do papel ou uma diagramação cansativa podem também ser corrigidos por intermédio de nova editoração da coleção. Mas que dizer de concepções errôneas, superadas, parciais, enviesadas, mitificadas sobre ciência, ambiente, saúde, tecnologia, entre tantas outras? Como alterar um tratamento do conteúdo presente no livro, que configura o conhecimento científico como produto acabado de algumas mentes privilegiadas, desprovidas de interesses político-econômicos e ideológicos, que apresenta o conhecimento sempre como verdade absoluta, sem contexto histórico e socio-cultural? Como modificar um enfoque ambiental fragmentado, estático, antropocêntrico, sem localização espaço-temporal? Ou ainda, como substituir um tratamento metodológico que concebe o aluno como ser passivo, depositário de informações desconexas e descontextualizadas da realidade? Todas essas deficiências no tocante aos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências são extremamente difíceis de modificar nas coleções hoje existentes no Brasil. Há necessidade, em quase todos os casos, de se reescrever por completo cada livro, cada coleção.

Fica-nos, assim, a indagação: por que esses

critérios de cunho teórico-metodológico e bastante inerentes e peculiares ao ensino de Ciências, estabelecidos por especialistas do próprio MEC em 1994 e, posteriormente, reafirmados pelos PCN – Ciências, não continuaram a constituir o eixo principal e norteador dos critérios para avaliação de coleções didáticas de Ciências nos demais documentos do MEC?

Se isso tivesse ocorrido desde o *Guia de Avaliação* de 1997 e subseqüentes, talvez algumas coleções já tivessem sofrido mudanças não apenas em aspectos periféricos, como projeto gráfico e correções conceituais, mas também nos elementos essenciais do ensino-aprendizagem de Ciências. Poderíamos ter, assim, mais elementos para avaliar a viabilidade de investir em um projeto de reformulação do modelo atual de livro didático e de melhoria da sua qualidade, em vez de vislumbrarmos tão-somente os caminhos que iremos apontar na última parte deste trabalho.

Quanto às representações pedagógicas e epistemológicas do livro didático de Ciências, pode-se dizer que os professores mantêm forte expectativa – ou crença – de que as coleções correspondem a uma expressão fiel das propostas e das diretrizes curriculares e do conhecimento científico. Todavia, por julgar que isso é de difícil consecução, atenuam suas pretensões, acreditando que ao menos as coleções são versões adaptadas das propostas curriculares e do conhecimento científico. Autores de livro didático e editoras, por sua vez, difundem até como estratégia mercadológica que os livros são fiéis representantes tanto do conhecimento científico como das diretrizes curriculares oficiais. Do ponto de vista do conhecimento científico, os autores indicam que o livro apresenta informações científicas atuais e corretas, as quais sofrem pequenas adaptações em vista de uma divulgação de caráter didático. Quanto a acompanhar fidedignamente os programas curriculares oficiais, autores e editoras reforçam que os respectivos livros atendem aos avanços da psicologia educacional, da metodologia do ensino e às diretrizes curriculares oficiais. Estampam invariavelmente em suas capas expressões como “de acordo com os PCN”, ou “edição reformulada para atender à avaliação do MEC”.

De nossa parte, tomando por base estudos e pesquisas acadêmicas realizadas em diversas universidades brasileiras de diferentes regiões geográficas, podemos dizer que as coleções didáticas de Ciências da década de 1970 lograram relativo êxito na sua aproximação com as diretrizes curriculares oficiais daquela época. Todavia, nos anos 1980, após os processos de reformulação curricular em vários estados e municípios e, mais recentemente, com a edição dos PCN, essa aproximação não mais se evidencia. Nos últimos dez a quinze anos, as coleções didáticas de Ciências não conseguiram acompanhar os novos princípios educacionais difundidos pelos estudos e pesquisas acadêmicas e pelos currículos oficiais. Pode-se dizer, então, que os atuais livros didáticos de Ciências correspondem a uma versão “livre” das diretrizes e dos programas curriculares oficiais em vigência. Em linhas gerais, as atuais coleções ainda mantêm uma estrutura programática e teórico-metodológica mais próxima das orientações curriculares veiculadas nos anos 1960 e 1970. A pretensão de que as coleções colaborem na difusão das atuais orientações e currículos oficiais, contribuindo para que o professor consiga perceber como essas diretrizes podem tomar forma na prática escolar, de modo algum é conseguida pelos livros didáticos hoje presentes no mercado, mesmo entre aqueles que são recomendados pelos *Guias* do MEC.

Quanto ao conhecimento científico propagado nos livros didáticos de Ciências, não se nota qualquer mudança substancial nas duas ou três últimas décadas. As coleções enfatizam sempre o produto final da atividade científica, apresentando-o como dogmático, imutável e desprovido de suas determinações históricas, político-econômicas, ideológicas e socio-culturais. Realçam sempre um único processo de produção científica – o método empírico-indutivo –, em detrimento de se mostrar a diversidade de métodos e ocorrências na construção histórica do conhecimento científico, como formulações teóricas sem evidências empíricas, ensaio-e-erro, acaso, compilação de resultados de pesquisas, entre outras formas. Pode-se dizer, então, que o conhecimento trazido pelos livros didáticos de Ciências situa-se entre uma

versão “adaptada” do produto final da atividade científica e uma versão “livre” dos métodos de produção do conhecimento científico.

Em suma, o livro didático não corresponde a uma versão fiel das diretrizes e programas curriculares oficiais, nem a uma versão fiel do conhecimento científico. Não é utilizado por professores e alunos na forma intentada pelos autores e editoras, como guia ou manual relativamente rígido e padronizado das atividades de ensino-aprendizagem. Acaba por se configurar, na prática escolar, como um material de consulta e apoio pedagógico à semelhança dos livros paradidáticos e de outros tantos materiais de ensino. Introduce ou reforça equívocos, estereótipos e mitificações com respeito às concepções de ciência, ambiente, saúde, ser humano, tecnologia, entre outras concepções de base intrínsecas ao ensino de Ciências Naturais.

Ora, com tudo isso, podemos nos interrogar: para quê livro didático com esse modelo e qualidade atuais? Indo mais a fundo, será que é possível elaborar alguma coleção didática que seja coerente com o conhecimento científico e seus métodos de produção e também com as diretrizes e orientações curriculares de cada época? Não seria mais prudente abandonar o modelo em vigência de livro didático ou, pelo menos, abandonar o investimento de recursos públicos na sua aquisição e distribuição ampla pelas escolas públicas brasileiras, e investir em outros caminhos, em outros materiais e recursos para apoiar o trabalho pedagógico de professores e alunos?

Essas indagações e incertezas remetem-nos à segunda parte do tema deste Simpósio, qual seja, refletir sobre as perspectivas futuras para o livro didático.

De início deve-se reforçar que nas escolas públicas já se consagram mudanças na forma de utilização do livro didático. Cada vez mais o professor deixa de usar o livro como manual e passa a utilizá-lo como material bibliográfico de apoio a seu trabalho (leitura, preparação de aulas etc.) ou material de apoio às atividades dos alunos (confronto de definições e assuntos em duas ou mais coleções; fonte de exercícios e atividades; textos para leitura complementar; fonte de ilustrações e imagens; material para

consultas bibliográficas; etc.). Contudo, considerando a baixa qualidade das coleções didáticas da atualidade mesmo esse uso alternativo não pode ser estimulado.

Com a difusão de princípios educacionais como flexibilidade curricular, abordagem temática interdisciplinar, vínculo com o cotidiano (real) do aluno e com seu entorno sócio-histórico, atendimento à diversidade cultural de cada local ou região, atualidade de informações, estímulo à curiosidade, à criatividade, à resolução de problemas, entre outros, fica cada vez mais difícil conceber um livro didático adequado a todos esses princípios.

Penso, assim, em pelo menos dois caminhos. A curto prazo, uma vez que as atuais coleções permanecerão em circulação por algum tempo e pela dificuldade em se produzir novos materiais em questão de dois ou três anos, propõe-se manter esse uso alternativo do livro didático com seu modelo atual, investindo na ampla divulgação dos estudos de avaliação do livro didático e em cursos de formação de professores em exercício para discussão das deficiências e limites das coleções didáticas atuais e estímulo à produção coletiva de modos alternativos de uso.

A médio prazo, várias ações podem ser empreendidas. Uma primeira consiste em investir na produção de livros paradidáticos, com abordagem temática única para cada volume de uma coleção ou série, com melhor qualidade gráfica e maior diversidade de textos/linguagem, ilustrações e atividades. A abordagem de cada tema focalizaria com maior particularidade conhecimentos do campo das Ciências Naturais, porém de maneira multidimensional, de forma a articular essa área com as demais áreas do conhecimento humano relacionadas ao tema em questão. Esses livros paradidáticos poderiam constituir livros didáticos “modulares”, de maneira que o professor pudesse ir compondo seu compêndio didático ao longo do ano, a partir da sua realidade escolar, da sua vivência profissional e das vivências de seus alunos, do contexto sociocultural deles e das ocorrências do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo nos últimos anos – as quais nos fazem constantemente avaliar os

resultados parciais e os rumos do processo e implementar mudanças naquilo que foi previamente planejado.

A par da multiplicação e da difusão desse novo modelo de livro didático (modular), uma segunda ação investiria na reedição de livros clássicos e de projetos curriculares de ensino, bem como de inúmeros projetos alternativos produzidos em universidades e em escolas do ensino básico ao longo das duas últimas décadas, cujos materiais podem ser excelente fonte de apoio ao trabalho pedagógico coletivo de professores e alunos. Também seria incentivada a produção de outros recursos didáticos, como atlas, vídeos, CD-ROMs, cadernos de atividades para os alunos, textos e revistas de divulgação científica. Muitos desses recursos já estão presentes no mercado, porém deveriam ser multiplicados e chegar de fato às escolas da rede pública do Ensino Fundamental. Esses materiais diversificados devem procurar atender às diretrizes e orientações curriculares oficiais, além de levar em consideração os resultados e as contribuições das pesquisas educacionais, bem como o contexto histórico e a diversidade cultural de municípios e regiões.

Lembro, neste ponto, da extinta Fename, que editava, até os anos 1960 e 1970, materiais didáticos de excelente qualidade e baixo custo, sendo a maioria textos alternativos de ensino e bastante inovadores até mesmo para os dias de hoje. Os recursos do PNLD poderiam ser canalizados para apoiar a produção da ampla gama de materiais e recursos citados, nas próprias unidades escolares, nas universidades, nos centros pedagógicos das Secretarias de Educação municipais e estaduais, nos museus e centros de Ciências, justamente para atender às demandas específicas de cada local ou região. Gradualmente, os recursos do PNLD poderiam deixar de ser utilizados para compra de livros didáticos com o modelo atualmente vigente, investindo-se na distribuição, para todas as escolas públicas, dos novos materiais e recursos em quantidade suficiente para atender a bibliotecas de salas-ambiente e bibliotecas escolares.

Finalizando, devemos esclarecer que todos esses novos documentos e ações não garantem por si só a melhoria do ensino. Muitas dessas

ações já foram realizadas no passado, planejadas tendo em vista implementar inovações e melhorias no ensino *à revelia* do professor. Não lograram êxito, acabando por ser rejeitadas pelos próprios professores e convertendo-se em mais um fantasma que atemoriza os docentes e inculca-lhes a pecha de incompetentes e incapazes. Ora, sem uma formação contínua e permanente, sem melhorias substantivas nas condições de trabalho e nas condições salariais dos professores da Educação Básica, não se pode conseguir melhoria da qualidade de ensino escolar.

Enquanto aceitarmos a perspectiva de que um “bom” livro didático e programas curriculares bem definidos e determinados podem suprir possíveis deficiências de formação do professor e também suprir suas inadequadas condições de trabalho e seu salário indigno, pouco há a se fazer. Melhor ficar com a ordem editorial e mercadológica vigente dos livros didáticos convencionais e manter o modelo e o estado atual de nossas escolas.

De forma totalmente oposta, acreditamos sinceramente que novas experiências e ações no campo da produção e da difusão de recursos didáticos impressos e de multimídia podem ser realizadas articuladamente com a formação contínua dos professores e com as devidas melhorias das suas condições de trabalho e de profissão.

Bibliografia

- AMARAL, I. A.; MEGID NETO, Jorge. Qualidade do livro didático de Ciências: o que define e quem define? *Ciência & Ensino*, n. 2, p. 13-14, Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, jun. 1997.
- AMARAL, I. A.; MEGID NETO, J.; AMORIM, A. C.; SERRÃO, S. M. Algumas tendências de concepções fundamentais presentes em coleções didáticas de Ciências de 5ª a 8ª séries. *Atas do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências*. Valinhos: Abrapec, set. 1999. 16 p. (Edição eletrônica em CD-ROM.)
- BATISTA, Antônio A. G. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: SEF/MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – 1ª a 4ª séries. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª ciclos. Brasília, 1997/1998.

_____. *Guia de livros didáticos* – 1ª a 4ª séries – PNLD 2000/2001. Brasília: SEF/MEC/FNDE/Ceale/Cenpec, 2000.

_____. *Guia de livros didáticos* – 5ª a 8ª séries – PNLD 2002. Brasília: SEF/FNDE/Cenpec, 2001.

FRACALANZA, Hilário. *O que sabemos sobre os livros di-*

dáticos para o ensino de Ciências no Brasil. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Unicamp, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. (Textos FCC, 10).

MEGID NETO, Jorge. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.

Livro didático e autonomia docente

Luiz Percival Leme Brito

Universidade Estadual de Campinas/SP

O tema deste simpósio – “Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas” – traz associado um conjunto de afirmações possíveis ou necessárias sobre livro didático, que é interessante explicitar: em primeiro lugar, está o fato de que o livro didático tem um modelo e de que existiria a possibilidade ou o desejo de um livro didático em outro(s) modelo(s); mais que isso, está sugerido nessa possibilidade que esses outros modelos, que representariam a superação do atual, seriam mais interessantes e apropriados a uma proposta pedagógica inovadora; finalmente, está a idéia de que é possível transformar o ensino – ou contribuir para sua transformação – pela redefinição de livro didático.

O debate, contudo, só faz sentido se extrapolar o campo em que se circunscreve imediatamente, de modo que seja desenvolvido a partir da compreensão de como funciona a educação na sociedade urbano-industrial. Isso porque o livro didático é parte da cultura escolar e só pode ser devidamente compreendido se se considera esta. Assim, antes de entrar propriamente no tema proposto, cabe estabelecer alguns pressupostos de minha análise.

A instrução formal nas sociedades industriais

No mundo globalizado, ser escolarizado – isto é, ter freqüentado a escola por uns tantos anos e saber ler, escrever e operar com números, bem como realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita estão pressupostas – é condição de participação social com relativa independência e autonomia; isso implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da produção industrial e de manter acesso aos variados bens culturais.

Diferentemente dos anos 1960, quando, para explicar os altos índices de analfabetismo, se afirmava que não interessava às classes dominantes dos países periféricos – particularmente às oligarquias reacionárias – que os trabalhadores tivessem instrução, porque assim seriam mais fáceis de controlar e de se submeter ao poder, o discurso liberal atual é o de que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão. A educação regular, de massa, generalizada, passou a ser um das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais.

Não se deve compreender essa transformação

como um processo de redução das desigualdades. A demanda por qualificação resulta das necessidades do modelo de sociedade. Do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Do ponto de vista do trabalhador, como indivíduo, a escolarização impõe-se como condição de possibilidade de inserção no mercado de trabalho e, em tendo emprego, de participação – ainda que mínima – do mercado de consumo. Se a escolarização não garante o emprego de ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é um impedimento ao trabalho.

Em outras palavras: a instituição escolar na sociedade urbano-industrial tem a dupla função de atuar como instrumento de reprodução da estrutura social, contribuindo para a manutenção de diferenças e de privilégios, e de inserir no mercado de trabalho e de consumo os diferentes sujeitos, conforme sua condição de classe.

A educação regular cumpre, nesse quadro, quatro funções complementares.

Em primeiro lugar, está a *função informativa*, que supõe que todo indivíduo deve conhecer o conjunto de informações que permite sua participação apropriada na sociedade. Desde essa perspectiva, a escola expressaria o “consenso” histórico (segundo a visão hegemônica) dos saberes que, idealmente, devem ser de conhecimento comum, como a noção moderna de universo, os conceitos de corpo e de vida, a representação de mundo, os fatos históricos representativos da sociedade, a língua considerada padrão, entre outros. Esses saberes se organizam nas disciplinas escolares – Português, Matemática, História, Biologia, Geografia –, as quais têm relativa autonomia nos processos de produção de conhecimento extra-escolar.

Apesar de os saberes escolares não terem, muitas vezes, aplicação prática para a maioria dos cidadãos, o fato é que seu domínio contribui para sustentar privilégios ou permitir ascensão social. Eles compõem o ideal social de pessoa culta e estão presentes em concursos e testes, além de serem constantemente reproduzidos de diferentes maneiras pela mídia, que toma

a escola como paradigma do conhecimento. Nesse sentido, fazem parte do capital cultural historicamente estabelecido.

Além da função informativa, a escolarização cumpre uma função que apenas tem sido objeto de investigação, que é a *função formativa*, entendida como o desenvolvimento de habilidades cognitivas articuladas às formas do saber escrito (isto é, aquele que se constitui em função de uma tradição de escrita, aí incluídas a Matemática, as Ciências, a Literatura, a Informática, a imprensa, as leis).

Nesse sentido mais genérico, a escolarização supõe o letramento do sujeito – entendido como o estado ou a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita. Quanto maior o letramento, maior será, entre outras coisas, a frequência de manipulação de textos escritos variados, a de realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa), a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento, enfim, maior será a capacidade e a oportunidade do sujeito de realizar tarefas que lhe exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante.

Além das funções informativa e formativa, a escolarização tem, complementarmente e de modo articulado a elas, uma *função valorativa*, pela qual se estabelece e se reafirma o conjunto de valores que informam o conceito hegemônico de sociedade, tais como o sentido de liberdade, de respeito, de autoridade, de superioridade, de propriedade. Essa função, apesar de menos explícita do que as anteriores, está fortemente imbricada na organização escolar e na razão de ser da escola. É em função dela que se organiza o calendário escolar, que a escola se relaciona com a comunidade e com as instâncias oficiais, que se estabelecem os critérios de seleção e avaliação.

Ao lado da função valorativa e intrinsecamente ligada a ela, está a *função normativa*, à qual compete implementar o processo de socialização das crianças, estabelecendo o lugar e o comportamento de cada uma no meio imediato e na so-

cidade como um todo. A dinâmica das aulas, a repartição do espaço físico escolar, os sistemas de avaliação e promoção, as categorias de punições e censura, tudo isso concorre para a construção de um modelo disciplinar e de relação com o conhecimento e de comportamentos esperados. João Wanderley Geraldi observa que se pode compreender a escolarização como uma aplicação paradigmática das modernas técnicas de governo, cujas estratégias, mais do que silenciar e constranger, agem pela liberdade, sintonizando desejos e capacidades aos objetivos políticos da organização e construindo o autogoverno como forma de realização da liberdade.

Deve-se destacar que tanto os valores como os comportamentos esperados, diferentemente do que ocorre com os saberes enciclopédicos, raramente estão explicitados nos programas e currículos. Eles compõem o currículo oculto e se manifestam nas práticas pedagógicas (formas de ensinar, relação professor-aluno, processos de avaliação), na organização do sistema escolar, no exercício da autoridade e nas ações de garantia da disciplina, na comemoração das datas cívicas.

O livro didático na escola de massa

Livro didático poderia ser, em princípio, todo livro que se organiza em função do processo pedagógico, visando a apresentar um conteúdo relativo a uma área de conhecimento escolar. Entretanto, o modelo atual de livro didático obriga-nos a fazer uma interpretação mais restrita desse tipo de livro, diferenciando-o de outras produções pedagógicas, inclusive as que supõem seu uso do espaço da aula.

Para compreender apropriadamente o que é e como funciona o livro didático, é necessário perceber como se estrutura a educação escolar, que tem na “aula” seu paradigma. Em trabalho no qual se investiga a definição do objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa, Antônio Augusto Batista, em seu livro *Aula de Português* (1996), identifica um conjunto de condições que a cultura escolar estabelece para que um saber possa ser transmitido em sala de aula:

- a atribuição de uma natureza teleológica à produção discursiva, cujo fim é definido pela acumulação de um volume de conhecimentos;
- sua acumulação progressiva por meio de formas de desenvolvimento cumulativo;
- a construção do tempo escolar como um espaço de tempo útil, delimitado pela consecução de um objetivo e pela transmissão de uma determinada porção de conhecimento;
- a redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução presentes na situação imediata de uso da linguagem em sala de aula, favorecendo a manutenção dos dois pólos de produção discursiva, realizada mediante a unificação do corpo de alunos;
- a objetivação e a avaliação das relações dos alunos com os conhecimentos a serem acumulados;
- a manutenção da finalidade corretiva da interlocução entre professor e alunos, e a conseqüente unificação de grupos e sua distinção de outros grupos, de acordo com a distância maior ou menor que os separa desses saberes;
- o desenvolvimento de estratégias para atenuar a contradição existente entre, de um lado, a situação imediata de interlocução e a necessidade de unificação dos alunos num único pólo e, de outro, a finalidade corretiva da interlocução, que cria uma permanente instabilidade na produção do discurso;
- o reforço da autoridade do professor e seu domínio na interlocução;
- a distribuição da realização do trabalho de produção do discurso em instâncias que alternam e em que se alternam diferentes agentes na sua produção.

A semelhança entre esse conjunto de condições do discurso escolar e o modelo atual do livro didático é imediata. Ele supõe o princípio da acumulação progressiva, a repartição do tempo (as unidades) em atividades bem definidas, a ação normativa rotineira. Mas é na redução da dispersão e da heterogeneidade das normas de interlocução que o modelo do livro didático mais se impõe: ele determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações; apresenta-se como

portador do conhecimento verdadeiro e necessário; traz previamente estabelecidas as perguntas e as respostas.

O livro didático funcionaria, desse modo, como “antenas” da sociedade, estabelecendo uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes escolares. Como o conteúdo e a organização escolar são fruto das disputas e dos compromissos sociais, o livro didático tende a trazer a versão hegemônica, isto é, aquela que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.

Enfim, o livro didático é a expressão maior da cultura escolar, manifestando uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio de seriação escolar. Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia-a-dia da sala de aula. Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.

Educação e autonomia docente

O teor das críticas ao modelo atual de livro didático sugere equivocadamente que a solução se encontraria na redefinição do padrão de livro, incluindo a revisão dos conteúdos e do modo de sua apresentação e a seleção acurada de textos diversificados e representativos. Essa perspectiva é a que, mais freqüentemente, tem sido adotada pelos editores, que tratam de ajustar seus produtos às exigências do discurso institucional, manifestado principalmente nos processos de avaliação estatal dos livros didáticos.

De fato, temos testemunhado nos últimos trinta anos um processo contínuo de denúncia contra o livro didático, em função de questões ideológicas ou de conteúdo (correção e proprie-

dade) e, complementarmente, de concepção pedagógica. Ainda em razão desse debate, conhecemos nesse período, diversas propostas de livros com modelos diferentes e de outros materiais didáticos, além de ações complementares (sempre circunstanciais, mas significativas do ponto de vista político-pedagógico), como a criação de bibliotecas, acervos de classe, salas de criação, salas informatizadas. Devem-se registrar, ainda, as propostas de abandono do livro didático, seja em função de um modelo de aula incompatível com ele, seja pela produção pelo docente de seu próprio material didático.

Entretanto, nenhuma das ações de condenação e substituição do livro didático foi, do ponto de vista da organização do sistema escolar, bem-sucedida. Os livros “diferentes” foram sempre bem avaliados e serviram, muitas vezes, de modelo para reajustes de aspectos periféricos de outros produtos didáticos mais convencionais, mas não tiveram sucesso de mercado. As bibliotecas de classe e outras ações semelhantes foram muito bem recebidas e implementadas com diferentes graus de radicalidade, mas não trouxeram mudança para o modelo de aula, tornando-se uma espécie de complemento. A produção do material pelos docentes, quando possível, costuma reproduzir o modelo didático e as experiências diferenciadas de aula, centradas, por exemplo, na pesquisa, mantêm-se limitadas a lugares e modelos bem localizados.

A pergunta que faço é: por que – contra todo o discurso que predominou no debate pedagógico e à revelia do processo de condenação – o livro didático sobrevive e tem seu uso expandido, contando com enorme investimento estatal?

A questão principal para explicar esse insucesso está na “autonomia docente”, entendida como possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam efetivamente tomar decisões e agir com independência.

A autonomia docente não é um elemento abstrato nem decorre de decisão individual. Ela é um fato político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional, incluindo a formação cultural e acadêmica, a articulação didático-pedagógica na unidade escolar, a carga horária de docência, a quantidade de alu-

nos em sala e o total de alunos assistidos, as acomodações físicas, o mobiliário escolar, os recursos de apoio (biblioteca, computador, televisão, vídeo, DVD, CD-ROM, retroprojeto, mapas), a conectividade (telefone, Internet, sistema de tevê), o padrão salarial.

O que ocorre é que faz parte do processo de massificação do ensino a depreciação da função docente. O aumento da oferta de vagas significou recrutamento mais amplo de professores, rebaixamento salarial, condições de trabalho precárias e formação deficiente, obrigando os professores a buscar formas de facilitação e de suporte de sua atividade docente, já que, no mais das vezes, não existem condições objetivas de construção de processo pedagógico autônomo e criativo, nem ação coletiva do corpo docente.

O livro didático, muitas vezes a única fonte de informação e atualização, impõe-se como necessidade pragmática tanto para as políticas

de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos.

A diferença qualitativa do ensino não estará, então, na melhor qualidade do livro didático, mas nas condições em que se dá o processo pedagógico. Crianças ou adolescentes que tenham à disposição o mesmo livro didático terão experiências escolares completamente distintas em função das condições de sua própria escola. Aliás, os resultados das avaliações do sistema escolar sugerem exatamente essa mesma conclusão.

Não se deve, contudo, concluir desta exposição que as produções didáticas sejam todas do mesmo nível ou que uma política de livro didático não seja importante. O que se postula é que qualquer política de livro didático só terá eficiência se houver uma profunda reorganização do sistema educacional, investindo-se maciçamente na autonomia docente.

Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas

Luiz Roberto Dante

Universidade Estadual Paulista/SP

Há trinta anos, quando o uso do livro didático começava a se intensificar, ele era considerado um dos maiores problemas da educação. Responsável por simplificar o conhecimento, era visto por especialistas como uma espécie de muleta para os professores que se acomodavam no exercício de sua profissão. Em suas páginas eram divulgados erros conceituais graves, reforçavam-se discriminações, preconceitos e visões ideológicas comprometidas. Na área de História, por exemplo, recorria-se às páginas de um livro didático toda vez que algum historiador precisava ilustrar o “atraso” do senso comum em relação aos novos estudos de sua disciplina. Em Matemática, a mecanização, a decoreba, os problemas-tipo sem contextua-

lização, o “siga o modelo”, as centenas de exercícios similares de adestramento em que apenas os números eram trocados, o domínio de alguns assuntos (números e álgebra) sobre outros (geometria, grandezas e medida, estatística, probabilidade e raciocínio combinatório) eram motivos de severas críticas dos educadores matemáticos.

Nas duas últimas décadas, essa visão se modificou, sobretudo pelo fato de o livro didático ter assumido papel crucial no processo de ensino e aprendizagem e de a própria educação formal ter-se transformado, para muitos, no grande trampolim para as melhorias das condições sociais do indivíduo e, mesmo, para o desenvolvimento nacional.

A crescente importância dos livros didáticos aconteceu ainda pelo fato de este ser, para muitos brasileiros, a única fonte de leitura e informação sobre assuntos específicos nas áreas de Matemática, Português, História, Ciências e Geografia. Graças ao seu alcance (representa 70% do que se publica no país e atinge um público de 44 milhões de pessoas), tornou-se também o principal instrumento de consolidação dos currículos escolares.

Nesse cenário, os olhares de especialistas acabaram por se voltar para o livro didático, com a preocupação de produzir um livro de melhor qualidade. Exemplo disso é a política estabelecida pelo atual governo. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incentivam novas abordagens, a política de avaliação do livro didático obriga autores e editores a publicarem livros sem erros conceituais, sem preconceitos, sem discriminações, sem simplificações de conteúdo e com metodologia adequada.

Isso está levando à profissionalização da produção do livro didático. Antes escrito por um único autor experiente, mas nem sempre especialista na área, e publicado por editoras de pequeno porte, o livro didático passou a ser feito por equipes de especialistas da área e a ser produzido por grandes empresas editoriais.

As mudanças podem ser verificadas ao se compararem os atuais livros didáticos com os de trinta anos atrás. Em época de ditadura, os conteúdos dos livros didáticos de trinta anos atrás refletiam uma visão “oficial” da sociedade. Pouco críticos, reproduziam um conhecimento enciclopédico, que facilitava os métodos de memorização dos conteúdos escolares.

Com o processo de abertura política, na década de 1980, os livros passaram a apresentar um conteúdo mais crítico.

Nos anos 1990, a valorização desse material didático por educadores e técnicos responsáveis pelas políticas educacionais foi crucial para o surgimento de outras mudanças. O incentivo à novas abordagens provocou a diversificação do livro didático. Hoje, os professores têm à disposição coleções em que se aplicam as mais variadas metodologias, algumas com abordagens mais críticas e que privilegiam o *saber fa-*

zer; isso sem contar com a diversidade de abordagens existentes em cada disciplina do currículo escolar.

Independentemente da metodologia, os livros didáticos ganharam também em dinamismo, ao incorporarem recursos diversificados. Os livros de História, por exemplo, abandonaram a antiga concepção de *documento histórico* e passaram a utilizar, como fonte do conhecimento, textos literários, objetos do uso cotidiano, letras de música, imagens, etc. Os de Matemática buscam apresentar os problemas contextualizados, estimulam a investigação, o fazer pensar, a compreensão dos conceitos e dos procedimentos, as aplicações, o desencadear conceitos e procedimentos pela resolução de problemas, o uso da história e dos recursos tecnológicos. Isso confere ao professor maiores opções para o trabalho em sala de aula, e ao aluno uma gama maior de conhecimento e estímulos para a aprendizagem.

Quanto aos recursos didáticos, estes sim mudaram radicalmente. As antigas atividades padronizadas foram sendo substituídas por atividades reflexivas, redações de textos, sugestões de pesquisas e de trabalhos em grupo. A interdisciplinaridade e a contextualização passaram a pautar todos os conteúdos. Agora, torna-se indispensável aproximar o conhecimento da realidade vivida pelos alunos e integrar as áreas do saber, em um projeto educacional mais amplo.

De todas as mudanças verificadas nos últimos trinta anos a respeito do livro didático, esta que se testemunha atualmente é, sem dúvida, a de maior envergadura. Aliada à não menos importante mudança que se pretende atualmente na formação do professor da Educação Básica, num futuro próximo, ela pode implicar mesmo uma mudança do paradigma de educação brasileira. O certo é que agora se pretende formar um sujeito capaz de agir com rapidez num mundo em constante modificação e em rápido processo de globalização, com intensa circulação de pessoas, informações e mercados.

Prever quais as mudanças para os próximos anos é sempre tarefa ingrata. Entretanto, a importância que o livro didático ganhou dentro do

ensino parece ser, durante os próximos anos, irreversível. Ele deve continuar a ser no Brasil um dos principais recursos didáticos para professores e alunos, apesar da crescente entrada de novas opções, como a Internet, o CD-ROM e os livros paradidáticos.

Quanto às mudanças verificadas na natureza dos livros didáticos durante os últimos anos, essas ainda continuam em franco desenvolvimento. Os modelos iniciados nos anos 1990 ainda não se consolidaram totalmente. Os princípios construtivistas, por

exemplo, foram responsáveis por enterrar de vez o questionário tradicional e as atividades padronizadas, mas ainda não conseguiram impor um modelo que se possa dizer aceito por grande parte dos educadores. A própria experimentação desse material em sala de aula pelos professores mantém em aberto esses caminhos. Mas, independentemente dos rumos que irão ser tomados, os próximos anos devem testemunhar a consolidação desse livro didático diversificado e dinâmico que os anos 1990 viram surgir.

SIMPÓSIO 24

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Álvaro Marchesi

Carlos Roberto Jamil Cury

Soraia Napoleão Freitas

O necessário porém difícil avanço em direção às escolas inclusivas

Álvaro Marchesi

Universidade Complutense de Madri/Espanha

Resumo

O objetivo de estabelecer escolas inclusivas tornou-se uma das principais aspirações de todos os que defendem a equidade na educação. As escolas para todos, sem exclusões, nas quais convivem e aprendem alunos de diferentes condições sociais, culturas, capacidades e interesses, desde os mais capazes até os que apresentam alguma deficiência, é um modelo ideal que motiva muitas pessoas comprometidas com a mudança educacional.

Avançar no sentido de se estabelecerem escolas inclusivas não é uma tarefa simples. Precisamos estar conscientes de que existem resistências, contradições e dilemas importantes que dificultam ou mesmo impedem o desenvolvimento de políticas eficazes em prol da inclusão. No entanto, o fator mais importante para o progresso de uma educação para todos, sem exclusões, é adotar uma atitude positiva em relação a esse tipo de ensino, que se fundamenta na justiça, na igualdade e na solidariedade.

Essa proposta foi explicitamente delineada na Declaração Final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994 (Unesco e Ministério da Educação e Ciência, 1995). Essa conferência contou com a participação de representantes de 88 países e de 25 organizações internacionais atuantes na área da educação. Um de seus compromissos foi formulado nos seguintes termos:

Acreditamos e proclamamos que:

- todas as crianças de ambos os gêneros têm um direito fundamental à educação e devem ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagem próprios;
- os sistemas educacionais devem ser concebidos e os programas aplicados de modo que levem em consideração toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares, que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer suas necessidades;
- as escolas regulares que baseiam sua didática nessa orientação integradora representam o meio mais eficaz para se combater atitudes discriminatórias, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade integradora e garantir uma educação para todos; além disso, elas oferecem uma educação eficaz à maioria das crianças, promovem a eficiência da educação e, em última análise, melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Nestas páginas, abordaremos os principais dilemas e contradições enfrentados pelas escolas inclusivas e as condições que possibilitam sua consolidação.

Reforma da educação especial ou reforma da educação

O conceito das necessidades educacionais especiais, da integração e da inclusão tem sua origem no campo da educação especial. De modo

geral, as reuniões científicas, as conferências internacionais e os comentários sobre o significado e o alcance da inclusão envolvem profissionais da educação especial. No entanto, como também se defende em reuniões desse tipo, o avanço no sentido de se estabelecerem escolas

inclusivas deve ocorrer a partir de uma reforma educacional global e envolver não apenas os responsáveis pela educação especial, mas principalmente os responsáveis pela educação básica.

A reforma da educação especial, que inicialmente apontava para a transformação das escolas no sentido de integrar alunos com necessidades educacionais especiais, envolve um objetivo mais radical. Sua meta é estabelecer escolas capazes de educar todos os alunos com base em critérios de qualidade. Seriam escolas dispostas a incorporar todos os alunos, a despeito de sua cultura, origem social e familiar ou capacidade, para participar, conjuntamente, do processo de aprendizagem.

Os esforços para estabelecer uma educação inclusiva não advêm exclusivamente do campo da educação especial. Os modelos de educação multicultural ou os movimentos progressistas que acreditam na capacidade da escola de reduzir desigualdades sociais também desenvolveram modalidades inclusivas de educação. Em todas essas propostas, observa-se um claro reconhecimento da diversidade de culturas, de grupos sociais e de alunos que convivem nas escolas. A resposta educacional a essa diversidade talvez constitua o mais importante e difícil desafio atualmente enfrentado por centros docentes. Essa situação impõe a necessidade de se promoverem mudanças profundas para que todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, desenvolvam ao máximo suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais.

Precisamos considerar que os principais problemas enfrentados por muitas escolas, principalmente as de Ensino Médio, não estão relacionados à aprendizagem dos alunos que apresentam alguma deficiência e, sim, às dificuldades apresentadas por alunos com atrasos acumulados, desmotivados ou não-adaptados. Esse fato reforça o argumento de que as mudanças necessárias para estabelecer escolas de qualidade para todos os alunos devem ser impulsionadas pelos principais responsáveis pelo sistema educacional e afetar o currículo, os critérios de avaliação, a formação dos professores, a organização dos centros e os recursos disponíveis. Quando a educação na diversidade torna-se o eixo da reforma educacional de um país, a possibilidade de fortalecer as escolas inclusivas torna-se muito mais factível.

Escolas inclusivas e qualidade ou o dilema de que apenas algumas ou todas as escolas sejam inclusivas

O objetivo desejável não se restringe a garantir a disponibilidade de um número crescente de escolas inclusivas. Essas escolas devem também ter uma qualidade reconhecida, o que pressupõe, em grande medida, que elas sejam atraentes para a maioria dos pais. No entanto, precisamos reconhecer o risco de que as escolas inclusivas concentrem um número excessivo de problemas, porque, além de escolarizar alunos com necessidades educacionais especiais associadas a algum tipo de deficiência, elas precisam integrar um percentual importante de alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionadas, principalmente, a suas condições sociais ou culturais. Quando os problemas superam as possibilidades de uma escola, os pais dificilmente desejam escolarizar seus filhos nela.

A solução seria fazer com que todas as escolas públicas e mantidas com recursos públicos fossem inclusivas e oferecessem condições semelhantes. Assim, os problemas seriam distribuídos equilibradamente e não condicionariam a decisão dos pais.

Uma das estratégias que ajudam a promover uma maior valorização social das escolas inclusivas é canalizar mais recursos para elas e dar-lhes preferência em todas as iniciativas inovadoras: computadores, programas de formação, incorporação de uma maior oferta de línguas estrangeiras etc. Assim, a demanda dos pais por essas escolas seria estimulada.

Diagnóstico dos problemas dos alunos

A avaliação dos problemas de desenvolvimento ou de aprendizagem dos alunos envolve uma das controvérsias mais importantes no campo da educação e, mais especificamente, no campo da educação especial: a opção por situar os alunos em uma determinada categoria de di-

agnóstico com base em diagnósticos médicos ou a rejeição dessa alternativa em decorrência do risco de classificar alunos. No segundo caso, enfatiza-se, principalmente, a detecção das necessidades educacionais do aluno e a resposta educacional mais adequada.

Na discussão desse dilema inicial, precisamos reconhecer que a informação biomédica nos permite conhecer o desenvolvimento de um aluno em bases mais abrangentes. Além disso, os avanços registrados na determinação do genoma humano e as insuspeitas possibilidades que se abrem no campo da intervenção genética nos obrigam a levar essa informação em consideração. No entanto, existe também o risco, como assinalado acima, de que os avanços genéticos levem a uma proliferação desnecessária e prejudicial de categorias diagnósticas, gerando programas separados, aulas especiais e professores especializados para cada síndrome identificada. Precisamos evitar uma nova “balcanização” da educação especial (Forness e Kavale, 1994) e a perda da necessária transformação do ensino para educar todos os alunos. Porém, a ênfase na etiologia reforça a perspectiva de que a educação especial se reduz a um grupo específico e muito limitado de alunos. Finalmente, não devemos nos esquecer de que muitos problemas que podem ser abordados a partir de uma perspectiva biomédica podem também ser equacionados de uma maneira mais completa a partir de um enfoque sociocultural. A situação dos portadores de deficiências auditivas profundas é um caso paradigmático. Embora esses alunos efetivamente apresentem graves problemas auditivos, que condicionam o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação e até mesmo seu desenvolvimento cognitivo, precisamos levar em consideração que os portadores de deficiências auditivas têm uma linguagem própria, a dos sinais, e que eles vivem numa cultura própria na qual estabelecem sólidos laços sociais, afetivos e de comunicação. A incorporação da linguagem dos sinais e da cultura dos portadores de deficiências auditivas em seu desenvolvimento e educação modifica drasticamente os problemas que normalmente são enfrentados quando a criança portadora de deficiência au-

ditiva profunda vive exclusivamente imersa na comunidade dos que ouvem sem problemas.

O dilema do diagnóstico deve ser resolvido insistindo-se em que seu objetivo principal é orientar a resposta educacional mais adequada para cada aluno. Para se lograr esse objetivo, no entanto, precisamos colher o maior número possível de informações relevantes, que devem incluir todas as dimensões significativas do aluno: a origem dos problemas de aprendizagem, suas características, os estilos de aprendizagem do aluno, a incidência do contexto social e cultural, o papel da família e a influência da escolarização. O enfoque mais correto é o contextual e interativo, no qual nenhuma dimensão pode ser contemplada isoladamente das demais. No entanto, precisamos reconhecer também que, em alguns casos específicos, as informações sobre as características psicológicas associadas a determinadas síndromes são extremamente úteis para a intervenção educacional.

Currículo comum ou currículo diversificado

A integração baseia-se na adoção de um currículo comum para todos os alunos. Os alunos com problemas graves de aprendizagem são incorporados à escola regular para terem, com seus colegas, experiências semelhantes de aprendizagem. A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem constitui o aspecto mais enriquecedor e positivo das escolas inclusivas.

Os alunos, no entanto, têm ritmos diferentes de aprendizagem e modos pessoais de encarar o processo educacional. A atenção às diferenças individuais constitui, também, um componente de todas as estratégias de aprendizagem baseadas no respeito à individualidade de cada aluno. Em alguns casos, o currículo comum precisa ser significativamente modificado para se proporcionar um ensino adequado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas duas demandas podem, às vezes, não ser nada compatíveis, já que a primeira reforça a dimensão da igualdade e a segunda a dimensão da diferença. Um comentário apresentado num bom livro sobre o tema das escolas inclusivas sintetiza com clareza esse dilema:

É fácil ver como se pode acomodar o que é comum – mediante a formulação de um currículo comum, a criação de escolas completamente inclusivas e a disponibilização de experiências idênticas de aprendizagem para todas as crianças. É fácil, também, ver que os caminhos mais óbvios para lidar com a diferença baseiam-se em estratégias opostas: a formulação de currículos alternativos, a criação de tipos diferentes de escolas para diferentes alunos e a disponibilização de diferentes experiências de aprendizagem para grupos ou indivíduos diferentes. No entanto, como se pode harmonizar precisamente esses enfoques tão diferentes de modo que os currículos sejam comuns e múltiplos, as escolas sejam inclusivas e seletivas e as aulas proporcionem experiências de aprendizagem que sejam iguais para todos e, ao mesmo tempo, diferentes para cada um? (Clark, Dyson, Millward e Skidmore, 1997: 171).

Esse dilema não pode ser facilmente resolvido e também não nos podemos aprofundar nas alternativas que podem ser sugeridas para os distintos elementos que constituem um currículo: objetivos gerais, áreas curriculares, conteúdos, critérios de avaliação e metodologia. No entanto, podemos destacar três estratégias que podem nos ajudar a encontrar um equilíbrio entre o comum e o diversificado.

- As adaptações dos conteúdos se concretizam no fato de os principais conhecimentos serem apresentados com um nível diferente de profundidade.
- O trabalho cooperativo entre os alunos e a possibilidade de os alunos mais capazes serem tutores dos demais são métodos de ensino habituais.
- Os professores de apoio trabalham conjuntamente com o professor regular na atenção a todos os alunos.

As condições das escolas inclusivas

Os estudos sobre as mudanças educacionais necessárias para se estabelecerem escolas inclusivas coincidem em uma proposta: as iniciativas mais individuais, orientadas no sentido de compensar desigualdades iniciais entre os alunos ou

de propor adaptações curriculares específicas diante de suas limitações, devem abrir caminho para propostas mais amplas e globais de transformação da escola, para se lograr uma maior igualdade. O objetivo principal não é fazer com que alunos diferentes tenham acesso ao currículo estabelecido para a maioria dos alunos, mas reformular o currículo visando a garantir uma maior igualdade entre todos eles e respeito por suas características próprias. A maior importância que se atribui às mudanças gerais da escola estende-se à necessidade de se coordenarem programas sociais e econômicos que reduzam as desigualdades iniciais e ao reconhecimento da participação dos pais no processo educacional de seus filhos.

Seis fatores são particularmente importantes: a modificação dos valores culturais da sociedade; a transformação do currículo; a importância da cultura e da organização das escolas; a colaboração de novos setores sociais; o desenvolvimento profissional dos professores; e a revisão da instrução na sala de aula.

A modificação dos valores da sociedade

Os valores e as atitudes dos cidadãos constituem um fator importante que condiciona as possibilidades de mudança. A prioridade da competência em relação à solidariedade, a maior importância atribuída às realizações acadêmicas do que ao desenvolvimento social e da personalidade e o conceito de que a presença de alunos com maiores dificuldades prejudica o progresso dos mais capazes são crenças, muitas vezes implícitas, que afetam o alcance e a profundidade das reformas educacionais. Os valores cívicos majoritários podem contribuir poderosamente no sentido de que a integração escolar seja posteriormente estendida à integração social e do mercado de trabalho.

A transformação do currículo

Para favorecer a educação comum de todos os alunos, é necessário que um currículo comum para todos eles seja adotado e que posteriormente seja ajustado ao contexto social e cultural de

cada instituição educacional e às diferentes necessidades de seus alunos. Uma vez estabelecido esse currículo comum, cabe à comunidade educacional e a sua equipe de professores refletir novamente sobre o currículo, visando adaptá-lo à população específica de estudantes que está sendo escolarizada em cada instituição.

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é apenas um currículo que oferece a cada aluno o que ele precisa de acordo com suas possibilidades. É um currículo proposto para todos os alunos no sentido de que todos aprendam quem são os outros, e deve incluir, em seu conjunto e em cada um de seus elementos, a sensibilidade necessária às diferenças existentes na escola. A educação para a diversidade deve estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo e de intercâmbio de experiências que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e viver e desenvolver atitudes de respeito e tolerância, além de uma ampla compreensão da relatividade de seus valores e costumes. As pessoas desenvolvem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com outros grupos que têm concepções e valores diferentes.

A modificação da cultura e da organização da escola

A cultura da instituição educacional constitui a base principal sobre a qual se apoiará o desenvolvimento do currículo. Os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes dos professores, as relações interpessoais existentes, as expectativas mútuas, a participação de pais e alunos e a comunicação desenvolvida na instituição, entre todos os membros da comunidade educacional, são os elementos que determinam o tipo de projeto que a instituição irá elaborar e a orientação que será seguida na aplicação do currículo.

A reforma da educação e o avanço no sentido de se estabelecerem escolas mais inclusivas pressupõem, ao mesmo tempo, uma transformação da cultura das escolas, uma mudança no sentido de uma cultura educacional que valoriza a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos ao processo de aprendizagem. Trata-se de uma

mudança que potencializa a cooperação entre os professores e que defende a flexibilidade organizacional e a identificação conjunta de soluções para os problemas colocados pelos alunos. Essa flexibilidade organizacional possibilita a incorporação de novos colaboradores à tarefa educacional, ampliando, assim, as possibilidades dos alunos.

A incorporação de novos colaboradores

As escolas, que estão enfrentando desafios extraordinários, como o de integrar alunos com necessidades educacionais associadas a deficiências, não poderão alcançar os objetivos aqui propostos por conta própria, senão em casos excepcionais. Mesmo que os recursos a elas disponibilizados sejam adequados, as dificuldades com que se deparam são extremamente importantes. Uma educação de qualidade para todos exige a participação, na escola, de associações e pessoas dispostas a colaborar no sentido de estabelecer relações com instituições externas à escola. A participação de pais, ex-alunos, voluntários, organizações não-governamentais e outros grupos sem fins lucrativos pode ampliar a oferta educacional para todos os alunos e enriquecer as experiências dos que têm problemas mais acentuados de aprendizagem. Além disso, acordos ou convênios com governos municipais, centros de lazer, empresas, oficinas etc. podem lhes oferecer novas possibilidades de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional dos docentes

A formação dos professores é imprescindível para se fazer frente adequadamente às demandas educacionais dos alunos. Precisamos reforçar essa posição e indicar claramente que não se pode avançar no sentido de estabelecer escolas inclusivas se todos os professores, e não apenas aqueles especializados na educação especial, não alcançarem um nível suficiente de competência para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem estreita relação com a atitude assumida em relação à diversidade dos alunos. Sentindo-se pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, o professor tenderá a desenvolver

expectativas mais negativas, que se traduzirão em uma menor interação e menos atenção para com eles. O aluno, por sua vez, tenderá a enfrentar mais dificuldades para levar a cabo as tarefas propostas, reforçando as expectativas negativas do professor. Essas considerações nos levam a afirmar que a forma mais segura de se melhorarem as atitudes e expectativas dos professores é desenvolvendo seu conhecimento da diversidade dos alunos e sua capacidade de proporcionar-lhes um ensino adequado.

Essa proposta, no entanto, deve considerar todo o conjunto de condições que influenciam o trabalho do professor. Sua remuneração econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais constituem, juntamente com a formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e dedicação.

A revisão da instrução na sala de aula

As mudanças sociais e culturais, a flexibilidade organizacional, a possibilidade de adaptar o currículo e a preparação dos professores devem, em última análise, contribuir no sentido de que todos os alunos participem do processo de aprendizagem junto com seus colegas da mesma faixa etária. O trabalho do professor na sala de aula torna-se, assim, um fator fundamental. Isso ocorre não apenas em decorrência de sua possibilidade de desenvolver um currículo acessível a todos os alunos, mas também porque sua experiência posteriormente influenciará as atitudes de outros professores, a elaboração de projetos da escola e a avaliação dos pais da experiência concreta de uma sala de aula integradora.

Para lograr esse objetivo, os professores devem manter uma atitude de revisão permanente de sua prática docente com base nas seguintes orientações:

- Avaliação das necessidades educacionais dos alunos.

- A consideração de que seu desenvolvimento pessoal e social é tão importante quanto seu desenvolvimento cognitivo.
- A concepção de situações de aprendizagem significativas, que o aluno possa posteriormente aplicar em outros contextos.
- A utilização de materiais audiovisuais e de informática, no sentido de ampliar o nível de informação dos alunos e contribuir para despertar seu interesse.
- O planejamento do ensino de modo que a aprendizagem ocorra por meio da colaboração entre os colegas.
- Coordenação dos objetivos didáticos, dos métodos pedagógicos e dos critérios de avaliação com a participação de todos os professores.

Algumas das condições indicadas nestas páginas dependem mais diretamente das autoridades educacionais; outras, da direção das escolas e dos professores, mas todas estão estreitamente relacionadas. Quando a política educacional favorece mais firmemente as escolas inclusivas, a probabilidade de que o número de escolas comprometidas com a inclusão aumente e se consolide é maior. Em situações menos favoráveis, as escolas e os professores também têm uma margem de ação, embora mais reduzida, que pode influenciar as autoridades educacionais. O esforço conjunto de todos constituirá, sem dúvida alguma, a melhor garantia para criar condições favoráveis para uma educação para todos os alunos.

Bibliografia

- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. J.; SKIDMORE, D. *New directions in special needs: innovation in mainstream schools*. London: Cassel, 1997.
- FORNESS, S. R.; KAVALE, K. A. The balkanization of special education. Proliferation of categories for 'new' behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, n. 17, p. 215-27, 1994.

Educação inclusiva

Carlos Roberto Jamil Cury

PUC/MG – CNE

Eugênia desataviou-se nesse dia por minha causa... Nem as bichas de ouro, que trazia na véspera, lhe pendiam agora das orelhas, duas orelhas finamente recortadas numa cabeça de ninfa. Um simples vestido branco, de cassa, sem enfeites, tendo ao colo, em vez de broche, um botão de madrepérola... Era isso no corpo; não era outra coisa no espírito. Idéias claras, maneiras chãs, certa graça natural... Saímos à varanda, dali à chácara, e foi então que notei uma circunstância. Eugênia coxeava um pouco, tão pouco, que eu cheguei a perguntar-lhe se machucara o pé. A mãe calou-se; a filha respondeu sem titubear:

— Não, senhor, sou coxa de nascença.

Mandei-me a todos os diabos; chamei desastrado, grosseirão. Com efeito, a simples possibilidade de ser coxa era bastante para lhe não perguntar nada.

Palavra que o olhar de Eugênia não era coxo, mas direito, perfeitamente são... O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa. Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita?... (Machado de Assis, 1992: 553-54)

Além de processos de conversão em direito positivo, de generalização e de internacionalização [...] manifestou-se nestes últimos anos uma nova linha de tendência, que se pode chamar de especificação; ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para ulterior determinação dos sujeitos titulares de direito. [...] Essa especificação ocorreu com relação ao gênero, seja às várias fases da vida, seja à diferença entre estado normal e estados excepcionais na existência humana. [...] Com relação aos estados normais e excepcionais, fez-se valer a exigência de reconhecer direitos especiais aos doentes, aos deficientes, aos doentes mentais etc. (Bobbio, 1992: 62-63)

Todos somos portadores de necessidades: manifestas ou não, especiais ou não.

Aristóteles conceitua a noção de necessidade: “Aquilo a que estamos forçados se diz que é necessário quando uma força qualquer nos obriga a fazer ou a sofrer alguma coisa que é contra o

instinto, de modo que a necessidade consiste neste caso em não poder fazer ou suportar de outra forma” (Aristóteles, *Metafísica*, V, 5, 1014 b 35).

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania. Mas isso não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível.

O pensamento “único” ou empirista não aprecia a abstração, preferindo o manifesto, o visível, o palpável. O empírico é necessário e é até “porta” de entrada para uma realidade mais ampla. Essa realidade mais ampla para o gênero humano é o reconhecimento da igualdade básica de todos os seres humanos, fundamento da dignidade da pessoa humana. É dessa fonte, sem cujo reconhecimento e respeito se dão as entradas para todas as formas de racismo e correlatos, que se nutrem os artigos 1º e 5º da Constituição Federal Brasileira, além do seu artigo 205, referente à educação. E a igualdade não se obtém a não ser por meio de exercício teórico, abstrativo e que dê acesso ao caráter universal e igualitário de todos e de cada um.

Contudo, a negação ou o esquecimento de categorias gerais, universais, erroneamente consideradas totalitárias, acabam por colocar, em seu lugar, o micro, a subjetividade, o privado. Estes últimos, por sua vez, desconectados daquela fonte igualitária, introduzem sérios problemas para a conceituação e mesmo para as políticas públicas. Não há universal sem abstração.

As causas diferencialistas causam problemas sérios quando elas não evidenciam como sua base o direito à igualdade. A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade.

Riscos sérios de:

- identificar desigualdade e diferença;
- descolar a equidade da igualdade;
- propiciar a emersão de um fundamentalismo diferencialista;
- cultura do fragmento e essencialização da diferença: classificação infinda...;

- defesa da diferença pela diferença e não pela igualdade;
- no vácuo do Estado do Bem-Estar Social, no vácuo do genérico, na crise da esquerda, na não-realização do projeto socialista de uma maior igualdade material duradoura, além da igualdade formal e jurídica: abre-se mão da igualdade em favor da diferença.

Os portadores de necessidade especial carregam consigo alguma limitação, no plano físico ou psíquico, temporária ou permanente, parcial ou total, que pode afetar o modo de aprendizagem e que, por meio de processo pedagógico, pode ser reduzido ou eliminado.

A educação inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes e os professores freqüentam os mesmos estabelecimentos sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade.

Trata-se de uma integração adaptada às necessidades específicas do aluno, que lhe permita participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade.

A Constituição formaliza em si, como Lei Maior, algo que os sujeitos sociais já defendiam e em certo sentido haviam conquistado na prática. Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu Preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar no Brasil uma “sociedade fraterna e pluralista”.¹

O artigo 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do “Estado Democrático de Direito” a “dignidade da pessoa humana” e o “pluralismo político”. O artigo 3º afirma ser “objetivo fundamental” da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.² O artigo 4º estabelece como princípio

o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”.

O artigo 5º é uma longa e saudável lista de incisos na defesa dos direitos e deveres individuais e coletivos. Para as finalidades deste texto, cumpre destacar entre os 77 incisos que o com- põem os seguintes:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

[...]

III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

[...]

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...]³

De acordo com esse artigo, as normas nele definidas têm aplicação imediata.⁴ Esses direitos, segundo o artigo 60 da Constituição, não podem ser objeto de emenda constitucional e a própria Constituição prevê entre as funções do Ministério Público a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (artigo 127).

O artigo 34 possibilita a intervenção da União nos estados e municípios que não assegurarem a observância dos “direitos da pessoa humana”. De mais a mais, eles não excluem outros direitos e garantias fundamentais assinados pelo Brasil em tratados internacionais.

Ao lado da defesa contra os atentados à digni-

¹ O princípio da fraternidade simboliza a igualdade universal dos “irmãos” (*frater*) e o do pluralismo (*plus* = mais que um) já sinaliza a diferença. Pode-se ler aqui uma relação dialética entre “o todo e as partes” no interior de uma sociedade democrática.

² Ver a esse respeito o Programa Nacional dos Direitos Humanos no Decreto nº 1.904, de 1996.

³ As Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e nº 9.459, de 13 de maio de 1997, regulam os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Já a Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990, estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceitos de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. O Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991, reforça a condenação à tortura e o Decreto Legislativo nº 26, de 22 de junho de 1994, visa à eliminação de todas as formas de discriminação das mulheres.

⁴ Pelo inciso LXXI, concede-se o mandato de injunção quando a efetivação de um desses direitos se torne inviável por falta de norma reguladora. Isso coloca na mão dos sujeitos um instrumento jurídico importante na defesa de seus direitos individuais e coletivos.

dade da pessoa humana, há outros direitos especificados no capítulo dos “Direitos sociais” e listados no artigo 7º. O inciso XX desse artigo reconhece direitos específicos das mulheres no mercado de trabalho, o inciso XXX proíbe diferença de salários por “motivos de sexo, idade, cor ou estado civil” e o inciso XXXI proíbe a discriminação de salário e de critérios de admissão para alguém que seja “portador de deficiência”. Este último inciso reserva “percentual dos cargos e dos empregos públicos” para portadores de deficiência. O trabalho de menores é proibido antes dos 16 anos, a fim de que possam cumprir a escolaridade obrigatória.⁵

A Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também reafirma o princípio do direito à diferença complementar e recíproco ao conjunto dos direitos comuns inerentes à igualdade. Assim, seu artigo 3º reafirma vários princípios constitucionais, entre os quais o pluralismo. A lei introduz a referência à “tolerância” como princípio da educação, tanto quanto “a gestão democrática” como princípio inerente ao ensino público. O artigo 4º reconhece a necessidade de atendimento diferenciado “aos educandos com necessidades especiais” e adequação às condições peculiares de jovens e adultos que queiram se escolarizar. Tal especificidade é reposta nos artigos 37 e 38.

Essa tomada axiológica se justifica porque por meio dela se reconhecem a complexidade do real e seu caráter matizado. A identificação histórica de várias culturas presentes no país não significa um amálgama entre elas ou o esquecimento no modo como elas se encontraram em distintas circunstâncias históricas ou mesmo tomar partido de uma delas em detrimento de outras. Daí a condenação ao racismo e ao preconceito existentes no Brasil.

A relação entre condenação a práticas discriminatórias e a afirmação de direitos foi posta em evidência por Bobbio (1987). Para ele, a valorização afirmativa da pluralidade ganha substância cada vez que ela serve para pôr abaixo uma discriminação baseada em qualquer modalidade de preconceito. É nesse sentido que ele aponta para uma dialética entre liberdade e igualdade: “Considero liberdade

socialista por excelência aquela que, liberando, iguala e iguala quando elimina uma discriminação; uma liberdade que não somente é compatível com a igualdade, mas que é condição dela” (1987: 23).

Todas as formas impeditivas da igualdade, tomadas pelo ângulo da uniformidade, ignoram o valor das diferenças ou as condenam aos estreitos espaços do privado, terminam em regimes autoritários, ditatoriais ou mesmo totalitários. Porém a excessiva consideração das diferenças pode redundar no oposto de sua valorização, isto é, como o não-enriquecimento do ser social do homem. Algo que se pode verificar em sociedades tomadas por fundamentalismos ou crispações identitárias de qualquer espécie nas quais, como diz Rouanet (1994), domina a ontologização da diferença. É o mesmo autor que defende o que chama “universalismo concreto”: “A utopia iluminista é a de uma ética fundada na razão, voltada para a felicidade, capaz de julgar e criticar o existente, e tendo como telos uma comunidade argumentativa sem fronteiras, em que a igualdade não signifique nivelamento e em que a universalidade não leve à dissolução do particular” (1994: 162).

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano.⁶ Retomando Aristóteles, pode-se dizer que o ente é a síntese aberta entre o ser e o modo de ser. É este o entendimento que se pode ter do texto constitucional e da lei de educação.

Bibliografia

- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1992. Obra Completa, v. I.
- BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos Estudos*, n. 19, São Paulo: Cebrap, dez. 1987.
- _____. A era dos direitos. 1992.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

⁵ O artigo abre exceção para aprendizes que tenham completado 14 anos.

⁶ O racismo e todos os seus correlatos nascem do não-reconhecimento da igualdade e da dignidade de todas as pessoas humanas.

A formação de professores para a Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria/RS, na perspectiva da educação inclusiva

Soraia Napoleão Freitas

Universidade Federal de Santa Maria/RS

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vem formando recursos humanos para a Educação Especial desde 1962, na gestão de seu fundador, o professor José Mariano da Rocha Filho. A origem da Educação Especial foi no Instituto da Fala, que tinha como diretor o professor Reinaldo Cóser. No Instituto da Fala desenvolviam-se atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas da audição, fala e linguagem.

Sensível à necessidade de atendimento educacional a um considerável número de crianças com surdez, sem possibilidade de recuperação clínica, o professor e médico otorrinolaringologista Reinaldo Fernando Cóser percebeu que a perspectiva de integrar a criança deficiente auditiva na escola exigia a habilitação de professores. Iniciou então, com muito rigor e persistência, a formação de professores para a Educação Especial.

O primeiro episódio dessa história de quarenta anos foi possibilitar a duas pessoas a realização de um curso no Instituto de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, a única instituição que oferecia oportunidade de formação na área. O curso durou três anos e uma das professoras não retornou para Santa Maria, fixando-se no Rio de Janeiro. Esse processo de formação de recursos humanos era dispendioso e demorado e havia necessidade urgente de integrar a criança surda na escola regular. Em decorrência do elevado custo, a alternativa encontrada para formar professores foi a criação de cursos de extensão universitária. Um acordo com o Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação possibilitou que o primeiro curso para a formação de professores de deficientes auditivos fosse realizado na Universidade Federal de Santa

Maria, em março de 1962. Esse curso, sem dúvida, criou uma nova perspectiva para a Educação Especial, na medida em que a Universidade, pela seqüência de cursos que continuou a oferecer, constitui uma referência para a cidade, para o estado e mesmo para o país.

Em 1974 foi criada a habilitação em Deficientes da Audiocomunicação no curso de Pedagogia. Em 1976, após aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, foi implantada, no curso de Pedagogia, a habilitação específica para a Formação de Professores de Excepcionais Deficientes Mentais. No ano de 1977, o curso de Formação de Professores para Deficientes Mentais passou a constituir um curso em separado, como Licenciatura Curta. Nos anos seguintes, o curso de Educação Especial passou por nova reestruturação, para transformar-se em Licenciatura Plena, sendo reconhecido como tal pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 1.308/80, e homologado esse reconhecimento pela Portaria do MEC nº 141/81.

Em 1982, o Centro de Educação encaminhou ao CFE proposta de reestruturação dos cursos de Pedagogia e de Formação de Professores em Educação Especial: propunha-se um curso que reunisse a habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, do curso de Pedagogia, e o curso de Formação de Professores em Deficientes Mentais. Houve aprovação de tal solicitação pelo Parecer do CFE nº 65/82. A partir do ano de 1984, o ingresso dos alunos passou a ser no curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, nas habilitações Deficientes Mentais (DM) ou Deficientes da Audiocomunicação (DA), sendo oferecidas 40 vagas no concurso vestibular, assim distribuídas: 20 vagas para

a habilitação em Audiocomunicação e 20 vagas para a habilitação em Deficientes Mentais.

O curso de Educação Especial, com as duas habilitações – DA e DM –, tem para cada habilitação os seguintes objetivos específicos:

- Formar profissional, no plano biopsicossocial, capaz de atuar na Educação Especial de deficientes da audiocomunicação ou de deficientes mentais.
- Desenvolver atividades cognitivas, psicomotoras e afetivas para o desempenho das atividades profissionais inerentes ao seu campo de atuação, segundo diretrizes do sistema de ensino.
- Aplicar metodologia científica na realização das atividades de planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem.
- Investigar, cientificamente, novas estratégias de ensino aplicáveis ao seu campo de atuação.
- Participar, de forma integrada, dos programas de Educação Especial no sistema de ensino, na família e na comunidade (Guia Acadêmico. Pró-Reitoria de Graduação/UFESM/1998).

A formação de recursos humanos para a Educação Especial desenvolveu-se acompanhada pela prestação de serviços de extensão à comunidade. Em 1980, foi criado o Serviço de Atendimento Complementar ao Deficiente Auditivo (SACDA), em convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O SACDA servia de local de estágio aos alunos dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Pedagogia. No ano de 1983, as atividades do SACDA foram reformuladas e ampliadas e o serviço recebeu nova denominação: Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE), fundamentando suas atividades de cunho complementar no modelo médico-psicológico. Em 1993, o Departamento de Educação Especial implantou no CACEE uma nova metodologia de trabalho baseada em outro paradigma teórico: o modelo pedagógico, com ênfase definida em ensino, pesquisa e extensão. Foi, então, criado o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Nepes).

Em nível de pós-graduação, o curso de especialização, criado em 1993, tem como objetivo possibilitar a compreensão das potencialidades, das limitações e das diferenças dos portadores de necessidades especiais, propondo ações interativas com a so-

cidade. O curso oferece dez vagas, das quais seis para Deficientes Mentais e quatro para Deficientes da Audiocomunicação, com ingresso anual. Ainda em nível de pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) oferece curso de Mestrado, nas linhas de pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas nas Instituições, um núcleo temático denominado Educação de Pessoas em Circunstâncias Especiais, cujos estudos são orientados para a produção e a aplicação de conhecimentos que provocam a inserção social de pessoas impossibilitadas da realização de interações comuns para a construção de conhecimentos.

As décadas de 1970 a 1990, no Brasil, foram o período em que a Universidade Federal de Santa Maria se estruturou e elaborou os cursos de Formação de Professores em Educação Especial.

Sendo necessário entender o pensamento e a prática educacional relacionados com a realidade social, onde nascem e se desenvolvem; não podendo ignorar que a realidade é condicionada pelas relações econômicas e políticas nacionais e internacionais, às quais se refere e também sobre as quais influi, ocasionando transformações, essas articulações ou relações do fenômeno educacional com condições internas e externas explicam a sua constituição, os seus limites e as direções de sua transformação. A educação influi sobre essa realidade, podendo direcionar transformações.

Em síntese, a Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria se efetiva em momentos distintos. Privilegiou-se a formação de recursos humanos como objeto de envolvimento curricular regular, separando-se, para efeito de análise, quatro momentos distintos:

Momento 1: Curso de Pedagogia – Habilitação em Formação de Profissionais para Excepcionais – Deficientes Mentais (1975 a 1976) – 3.135 horas (2.280 horas no Núcleo Comum + 855 horas na Habilitação DM).

Momento 2: Curso de Formação de Professores para Educação Especial – Deficientes Mentais – Licenciatura Curta (5 semestres) (1977 a 1980) – 2.010 horas.

Momento 3: Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais (1981 a 1983) – 2.550 horas.

Momento 4: Curso de Educação Especial – Li-

cenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação (1984 à atualidade) – 8 semestres, com carga horária distribuída entre disciplinas obrigatórias (3.525 horas) e disciplinas optativas (90 horas), totalizando 3.615 horas (carga horária total do curso na Habilitação Deficientes Mentais).

Procuramos verificar como se deu a formação docente, estabelecendo agrupamentos de disciplinas e tendo como preocupação captar: a concepção de deficiência possivelmente envolvida; se houve preocupação em proporcionar visão geral do ser humano, inserido num contexto social por meio de disciplinas filosóficas, históricas e sociológicas; como se desenvolveu a preocupação com a especificidade do ser humano, sujeito da ação pedagógica, isto é, por meio de disciplinas e metodologias gerais e específicas.

Os momentos analisados são reveladores da forma de pensar a formação de professores e a concepção de aluno.

Nas quatro grades curriculares analisadas, percebemos, pelo número de horas e pelo conteúdo das ementas de cada disciplina, qual foi a “visão” de excepcionalidade veiculada, como também constatamos qual o enfoque priorizado, ou seja, o deficiente mental como um sujeito incompleto e a educação como uma possibilidade de reabilitação desse sujeito.

Diante dessas evidências, reforça-se nossa constatação de que o aluno da Educação Especial é visto ainda como defeituoso, doente e que a intervenção educacional pontuou-se pelo diagnóstico e pelo emprego de técnicas. A nosso ver, o alunado da Educação Especial permanece, ainda, centrado na idéia do defeito, da diferença.

A formação de professores oscilou entre a ênfase específica e a ênfase metodológica, priorizando ora uma, ora outra, em função dos condicionantes sociopolíticos, das concepções teóricas e da prática docente.

A análise dos grupos de disciplinas nos momentos considerados revela que para algumas delas se percebe um movimento no sentido da adequação de conteúdo ao momento histórico.

Para a implementação de uma ação pedagógica eficiente e de qualidade, a tendência atual da Educação Especial destaca como essenciais três elemen-

tos relacionados entre si, que são: desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Deste ponto de vista, o currículo entendido como Projeto Curricular pode efetivamente contribuir para a formação e o aperfeiçoamento dos professores. Projeto Curricular é, sobretudo, um projeto de ação educativa que enriquece o processo de desenvolvimento de todos os alunos em todos os níveis de ensino, pois o trabalho do professor, se por um lado tem o aspecto intelectual, por outro lado não se limita a ele. O trabalho intelectual do professor exige deste uma atitude prática de transformação estrutural da organização escolar, que tem uma íntima relação com a sociedade da qual ele participa.

Sob esse ponto de vista, entendemos que o trabalho do professor não se limita a uma atividade livre e descompromissada, mas, sim, é um evento de grande responsabilidade social daqueles que o exercem para com o conjunto da população. Portanto, a Educação Especial, como uma modalidade de ensino no contexto da educação geral, tem o compromisso de dar a todos a oportunidade de acesso e de permanência na escola.

Acreditamos que a formação do professor para trabalhar com alunos portadores de deficiência mental deva enfatizar o princípio ético, que consiste em não considerar apenas os “meus interesses” ou os “teus interesses”, mas os interesses de todo e qualquer aluno. A verdadeira igualdade de oportunidades exige a certeza da inexistência de privilégios, em que uma desvantagem inicial possa ser compensada por um tratamento diferencial. Com essa perspectiva educacional é imprescindível ao professor o exercício investigativo, que compreende seu compromisso com pesquisas que possam contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos na área, da sua realidade, bem como um intercâmbio com aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

As políticas públicas e, portanto, a educação, deverão levar em conta fatores que visem proporcionar a tais indivíduos uma vida plenamente feliz, isto é, possibilitar-lhe o gozo de seus direitos e deveres de cidadão.

Entretanto, devemos evitar o reducionismo, não colocando a deficiência quer somente como patologia individual, quer como dominação social, mas como resultado dos dois pólos, isto é, da situação de cada um (limites e potencialidades), den-

tro de uma sociedade que solicita modos de ser, aspirações, modelos necessários a uma certa organização social.

O nosso desafio em educação é, respeitando as individualidades do aluno, com suas potencialidades e limitações, possibilitar-lhe os conhecimentos necessários para viver integralmente naquela sociedade, modificando-a nas “brechas” possíveis de melhoria das condições de vida. Não é reproduzir indivíduos para o contexto, adaptando-os, sufocando-os, mas permitir-lhes o desenvolvimento pleno para viver e ser mais, ser além de cópias, e isto vale para todos os educandos.

Daí a importância de não ignorar o contexto, com suas limitações e avanços. Em cada momento histórico, em função das condições econômico-sociais e político-culturais, “a sociedade produz a escola de que necessita e a transforma dentro das possibilidades concretas e dos limites impostos pelo avanço real da totalidade dentro da qual ela se organiza no tempo” (Xavier, 1997: 229).

Estão sendo realizados estudos para reformulação curricular dos cursos de graduação e de especialização em Educação Especial. Tais reformulações visam à sua adequação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer atendimento aos educandos especiais, a implantação e a ampliação de atendimentos a alunos com necessidades especiais são metas do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos.

A formação de professores e alunos que apresentem necessidades educativas especiais deverá ocorrer nos âmbitos da: formação inicial de todos os professores; formação de professores de Educação Especial; e formação de professor dos professores. Na formação inicial em nível médio ou superior, o professor deverá construir conhecimentos que lhe dêem possibilidade de identificar e reconhecer a existência de necessidades educacionais e também buscar e implementar ações e apoios pedagógicos em classes comuns da Educação Básica. Para o atendimento orientado a uma categoria específica de necessidades, a formação do professor deverá se processar na formação para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental ou, de forma comple-

mentar, na formação de professores e especialistas no planejamento, na gestão e na supervisão da educação, em nível de pós-graduação.

Tendo a Universidade Federal de Santa Maria sido pioneira na interiorização do atendimento por meio das atividades de extensão e ensino e tendo persistido nesse trabalho ao longo de quarenta anos, julgamo-nos habilitados para realizar a formação de recursos humanos para a Educação Especial consoante as diretrizes políticas formuladas para a área. Também – e avançando as atividades de extensão e ensino –, a produção e a divulgação de conhecimentos têm sido perseguidas por meio de projetos e pesquisas que envolvem discentes e docentes da instituição.

Neste momento, parece-nos importante que a atual formulação curricular que o curso de Educação Especial apresenta, com pequenas adequações, possa permanecer como reserva institucional para referenciar o currículo de formação de professores de forma que atenda às demandas propostas na política educacional do país.

Bibliografia

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- BREZINSKI, Íria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BUENO, J. Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CANDAU, Vera M. F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- COELHO, I. M. A formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. *Formação do educador*. São Paulo: Unesp, 1996. v. 1.
- CÓSER, Reinaldo Fernando. Comentários. *Boletim do Instituto da Fala*, v. 3, UFSM, 1971.
- FREITAS, S. N. A formação de professores em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. Tese (Doutorado em Educação). UFSM/Unicamp, Santa Maria, 1998.
- MARQUEZAN, Reinoldo; TOALDO, Marilene Machado. Formação de recursos humanos para Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 1986. v. 2.
- XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria L.; NORONHA, Olinda M. *História da educação – a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

SIMPÓSIO 25

ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

João Barroso

Jean Hebrard

Miriam Schlickmann

Da formação de professores à formação das escolas

João Barroso

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa/Portugal

Resumo

As transformações em curso na formação de professores são determinadas, fundamentalmente, por três ordens de razões: mudança nos processos de trabalho de alunos e professores; mudança nas organizações e modos de gestão; mudança nos modelos de formação contínua, em geral.

No primeiro caso, a mudança do público escolar resultante do alargamento da base de recrutamento dos alunos e a perda da eficácia dos mecanismos de seleção tornaram caducas uma organização pedagógica e uma prática de ensino que se baseava numa cultura de homogeneidade, cujo objetivo era “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995a). Hoje em dia, para atender à heterogeneidade dos alunos, promover a igualdade de oportunidades e a justiça é preciso reinventar a organização escolar e alterar os processos de trabalho de alunos e professores. A escola torna-se um lugar de vida, uma “cidade política” (Ballion, 1998). Os alunos deixam de ser vistos como consumidores de conhecimentos transmitidos pelos professores, tornando-se co-produtores dos saberes necessários ao seu crescimento e desenvolvimento. Os professores tornam-se, cada vez mais, gestores de situações educativas. O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto, um organizador e um disponibilizador de recursos, em conjunto com os colegas ou outros técnicos de educação e em interação com outras instituições educativas.

No segundo caso, as mudanças vão no sentido de reconhecer as organizações como construções sociais e os seus membros como atores estratégicos capazes de cálculo e escolha. A atividade de trabalho deixa de ser vista unicamente como um lugar de execução (Moisan, 1993) e passa a ser vista como um “sistema concreto de ação” (Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1995). Nesse sentido, para que a mudança possa ocorrer numa organização não só é

necessário que se estabeleçam novas relações de força que lhe sejam favoráveis, mas também que os atores desenvolvam novas capacidades cognitivas e relacionais, e que se estabeleçam novas formas de governo. Por isso, como insistem Crozier e Friedberg (1977), qualquer processo de mudança deverá resultar de uma ação convergente sobre os homens e as estruturas.

No terceiro caso, a formação contínua de adultos valoriza cada vez mais as modalidades que favorecem a capacidade de os atores, nas organizações, “produzirem” o seu próprio conhecimento, quer seja pelos “métodos autobiográficos” e outras formas de “formação experiencial”, quer pela “aprendizagem autodirigida” e outras formas de “autoformação”. Assiste-se, assim, a um processo sincrónico e recíproco de “destaylorização” das organizações e de “destaylorização” das formações. Como notam Nelly Bousquet e Colette Grandgérard (1990: 79), “nas organizações do trabalho transformadas, o processo de mudança, de modernização, torna-se em si mesmo um processo de formação, pondo fim a uma concepção demasiado estreita e tradicionalmente escolar de formação, que se limitaria às situações formais de aquisição de conhecimentos”.

É no contexto dessas três mudanças que se situa a minha intervenção, subordinada ao tema “Da formação de professores à formação das escolas”. Com ela pretendo pôr em evidência o isomorfismo que deve existir entre “práticas de ensino”, “modelos de formação” e “modos de gestão”.

Numa primeira parte, irei analisar o paralelismo existente entre a evolução dos modos de organização e dos modos de formação.

Numa segunda parte, aplicando às escolas o conceito de “organizações aprendentes”, irei sublinhar a necessidade de incluir as práticas de formação na própria organização do trabalho dos professores e nas funções da gestão escolar.

A formação e o desenvolvimento organizacional

O processo de institucionalização de um sistema de formação contínua, que se desenvolveu, principalmente a partir da década de 1960, na maior parte dos países industrializados decorreu numa relativa marginalidade em relação aos problemas das organizações e das situações de trabalho.

Ao mesmo tempo, a excessiva formalização da “educação permanente” e a sua transformação em “mito regenerador” de todos os problemas individuais, profissionais e sociais, criaram uma “sociedade pedagógica” que, como dizia Beillerot (1982) no início da década de 1980, parecia concorrer mais para a normalização do que para o despertar crítico das consciências.

As concepções de formação dominantes eram marcadas (como assinala Guy Jobert, 1987, na sua análise diacrônica do trabalho do formador de adultos em França, entre 1950 e 1980) pelo “regresso à escola e adaptação ao posto de trabalho” e por aquilo a que chama de “estagificação”: um processo formativo pouco articulado com as situações de trabalho, que mobiliza saberes de tipo disciplinar, utilizando como modalidade pedagógica única o estágio.

Contudo, as modificações que se foram operando, quer no contexto político e económico das empresas, quer nos seus processos de gestão, fizeram com que emergissem novas práticas de formação mais integradas na organização. Como assinala Dubar (1983: 28), caracterizando a situação que se vivia em França, no início da década de 1980: “já não era a procura individual de formação que constituía o seu ‘objeto’, mas a oferta institucional de formação, em ligação com a oferta de emprego e a definição dos postos de trabalho, da sua qualificação e das suas evoluções, sob o efeito conjunto das mudanças tecnológicas e da crise económica”.

A função de mediação que a formação exercia entre a necessidade de desenvolvimento pessoal e a necessidade de desenvolvimento organizacional acelera-se no sentido de uma maior integração, visando permitir aquilo que

as “modernas teorias das organizações” aconselham: “pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização”.

Essa aproximação entre “formação” e “organização” é favorecida pelos próprios efeitos indiretos que, entretanto, a proliferação de cursos (mesmo quando decorriam sem qualquer relação imediata com a situação de trabalho) passa a exercer nos processos de mudança organizacional.

Esses efeitos da formação sobre as estruturas da organização foram estudados por Sainsaulieu e outros sociólogos cujos trabalhos sobre a formação profissional mostram que “as ações de formação contínua são portadoras de processos transformadores e de mudanças organizacionais suficientes para que se possam integrar no número de vias privilegiadas do desenvolvimento social das empresas contemporâneas” (Sainsaulieu, 1987: 295).

Dentre essas mudanças, Sainsaulieu destaca o efeito de sociabilidade e de abertura do sistema, bem como a redistribuição do saber e das profissões, com incidência visível no maior grau de participação nas estruturas de organização por parte dos trabalhadores.

Novos paradigmas de análise organizacional e práticas de gestão

Como é evidente, esses efeitos organizacionais da formação contínua de adultos só são possíveis porque os paradigmas da análise organizacional se encontravam em profunda transformação e porque nas próprias empresas se faziam sentir as transformações decorrentes de novas práticas de gestão, abertas à participação dos trabalhadores e à mobilização da sua inteligência e criatividade.

Assim, é a inexistência dessas alterações dos princípios e práticas de gestão que explica a “resistência à formação”, em muitas empresas, que mantém no essencial uma estrutura e organização do trabalho de tipo “taylorista”. E, do mesmo modo, é a alteração dessa estrutura que permite avançar na integração estratégica da formação como instrumento de gestão e de de-

envolvimento organizacional.

Os aspectos das novas teorias das organizações e da gestão e da sua aplicação prática que mais favorecem a integração da formação nas situações de trabalho estão relacionados com a importância que é dada aos “atores” nas organizações e com o abandono de uma visão funcionalista delas.

As organizações passam a ser consideradas como construções sociais e não como uma entidade natural (“reificada”) que existe para lá da ação humana. O desenvolvimento da sociologia das organizações veio pôr em causa alguns dos “mitos” que durante o período anterior serviram de modelos de referência às práticas de gestão e à organização do trabalho.

Entre os princípios que mais alteraram a nossa maneira de encarar as organizações são de referir: o da complexidade organizacional que decorre da racionalidade limitada não só dos indivíduos, mas também, e por consequência, dos conjuntos que eles formam (as organizações); a natureza “debilmente acoplada” e “anárquica” das organizações, que põe em causa os modelos “clássicos” da tomada de decisão e o carácter instrumental da própria organização; a dimensão fluida das fronteiras da organização e a diversidade e imprevisibilidade das suas relações com o meio externo.

Dos vários princípios que decorrem dessa nova perspectiva de análise organizacional e cujo impacto numa redefinição dos modelos e práticas de formação contínua de adultos me parece mais relevante, gostaria de destacar dois que, em França, muito ficaram a dever aos trabalhos de Crozier e de Friedberg (ver, entre outros, Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg 1995):

1. O princípio segundo o qual os indivíduos numa organização são atores capazes de cálculo e de escolha, isto é, com um raciocínio estratégico. Este princípio tem repercussões evidentes na atividade de trabalho, que deixa de ser vista unicamente como um lugar de execução (Moisan, 1993) e passa a ser vista como um sistema de ação concreta pelo qual os diferentes atores organizam o seu sistema de relações para resolver problemas concretos colocados pelo funcionamento da organização.

2. O princípio segundo o qual a mudança nas organizações é um fenómeno político que não pode ser reduzido a simples decisões hierárquicas e que depende da capacidade de aprendizagem, pelos atores, de novos modos de relação e de novas formas de ação coletiva. Para que a mudança possa ocorrer numa organização, não só é necessário que se estabeleçam novas relações de força que lhe sejam favoráveis, mas também que os atores desenvolvam novas capacidades cognitivas e relacionais, e que se estabeleçam novas formas de governo. Por isso, como insistem Crozier e Friedberg (1977), qualquer processo de mudança deverá resultar de uma ação convergente sobre os homens e as estruturas.

Mas essa mudança de paradigma na análise organizacional tem também repercussões evidentes na evolução das “ciências da gestão” e nas suas práticas.

Não vou enunciar aqui as profundas mudanças que estão a ocorrer nesse domínio e as influências que elas exercem nas relações entre “formação” e “organização”, quer se trate da “gestão estratégica”, do “desenvolvimento organizacional”, da “gestão participativa”, da “gestão pela cultura” etc. Estamos perante princípios e modalidades de gestão que alteram profundamente as relações na empresa e os mecanismos de controle, o nível das qualificações dos trabalhadores e os seus processos de trabalho - e consequentemente a procura e a oferta de formação contínua.

As organizações também aprendem

Um dos elementos essenciais dessas mudanças consiste na importância que é dada ao “saber” nas organizações. Como afirma hoje Donald Schon (que já em 1978 escrevera, com Argyris, uma obra significativamente chamada *Organizational learning*):

As sociedades comerciais, as associações sem fins lucrativos, os governos, as regiões, as nações no seu conjunto sentem a necessidade de se adaptar às mudanças do meio externo e querem

tirar lições dos seus êxitos e dos seus erros do passado, empreender certas experiências e empenhar-se numa inovação permanente. No mundo acadêmico, como no mundo do trabalho, a aprendizagem organizacional, ou (o que não é bem a mesma coisa) a “organização apta à aprendizagem”, tornou-se uma idéia corrente (Schon, 1990: 220).

Para isso, como diz o mesmo autor (recordando os contributos que a perspectiva “sociotécnica” trouxe a este conceito de “organização apta à aprendizagem”), é preciso que se desenvolvam processos de participação coletiva pelos quais grupos de indivíduos, em especial assalariados, desenvolvam novos esquemas de trabalho, novas perspectivas de carreira, capazes de melhor articular a sua vida familiar e a sua vida profissional. Desse ponto de vista, afirma Schon, “são os indivíduos, os assalariados e os seus superiores hierárquicos, que podem e devem aprender a reconceitualizar o seu trabalho, e são os gestores de alto nível que devem aprender a criar os contextos adequados” (1990: 220).

Nesse sentido podemos dizer com Koenig (1994) que as organizações aprendem por meio de um “fenômeno coletivo de aquisição e elaboração de competências que, de um modo mais ou menos profundo e perdurável, modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola”.

Para que as organizações aprendam é preciso desenvolver diversas atividades de trabalho coletivo que passam, no dizer de Garvin (1993), por: resolução sistemática dos problemas; experimentação com novos enfoques; aprender com a sua própria experiência e história passada; aprender com as melhores experiências e práticas dos outros; transferir rápida e eficientemente o conhecimento para toda a organização.

Mas, como assinala Bolívar (2000), “as organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. Por isso é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada,

aprendizagem em equipe, autonomia, novos estilos de liderança”.

É nessa perspectiva que se radicam, por exemplo, várias formas de organização do trabalho que começam a ser divulgadas como “as equipes autogeridas”, “os círculos de qualidade” etc.

Outro exemplo da importância que o “saber” tem na concepção de novas formas organizacionais nas empresas e na sua gestão é dado por Handy (1989) e pelo seu modelo de “organização do triplo I”.

Segundo esse autor, a nova fórmula do sucesso e da eficácia das companhias do futuro reside na capacidade de os trabalhadores usarem a sua *Inteligência* para analisar a *Informação* adequada, com o fim de gerar *Idéias* para novos produtos e novos serviços. *Inteligência, Informação e Idéias* constituem assim, para Handy, o primado do capital intelectual nas novas organizações.

Como sublinha Burnes, ao comentar essa “fórmula” de Handy, nessas organizações será necessário dedicar mais tempo e esforço à aprendizagem e ao estudo, em todos os níveis: “as novas organizações serão sociedades dinâmicas e interativas onde a informação está aberta a todos, sendo recebida e fornecida livremente. Na organização do ‘triplo I’ espera-se que toda a gente seja capaz de pensar e aprender tão bem como fazer” (Burnes, 1992: 77).

A “destaylorização” das formações

Como se vê, a evolução recente nas teorias das organizações, bem como nos princípios e práticas de gestão, constituem um contexto favorável à busca de novos modelos e práticas de formação.

Assiste-se assim, cada vez mais, a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho.

Uma das perspectivas que mais tem favorecido essa integração é a que encara a formação como um investimento produtivo, integrada na

decisão política e na estratégia geral da empresa (Jobert, 1987).

Como assinala Le Boterf (1988), os planos de formação tendem a articular-se estreitamente com o plano estratégico da empresa e orientam-se para a resolução de problemas e realização de projetos.

Nesse sentido torna-se necessário identificar nas empresas as “situações-problemas” que são suscetíveis de tratamento educativo.

Viallet (1987) identifica as seguintes: problemas ligados à gestão de topo; problemas próprios das unidades de trabalho; o estado das equipas; o profissionalismo do pessoal; o serviço prestado ao consumidor; o futuro profissional dos assalariados.

Mas, para esse autor, o objetivo dessa formação centrada na resolução de problemas não é o de propor um sistema novo que venha substituir o anterior, mas, pelo contrário, “está orientada para a procura de soluções pelos próprios atores, cada um com a sua forma de inteligência, e que por contributos sucintos estão em condição de reparar os defeitos dos sistemas em que vivem” (Viallet, 1987: 153).

A modalidade de formação que é desenvolvida, nesse contexto, é aquilo que alguns autores chamam de “formação-ação”. Essa modalidade de formação “apresenta-se como um processo de resolução de problemas que associa os atores que são afetados por eles” (Jobert, 1987: 27) e que integra, simultaneamente, as dimensões formação, investigação e ação (Boterf, 1988).

Essas e outras práticas de formação que se desenvolvem no interior das próprias organizações (ainda que não confinadas aos seus espaços e aos saberes) constituem um claro exemplo da emergência de novos paradigmas no campo da educação de adultos em geral, que tem claros pontos de contato com o que se observou no estudo das organizações e na gestão.

É nesse contexto que na formação contínua de adultos se valoriza cada vez mais as modalidades que favorecem a capacidade de os atores, nas organizações, “produzirem” o seu próprio conhecimento, quer seja pelos “métodos autobiográficos” e outras formas de “formação experiencial”, quer por meio da “aprendizagem

autodirigida” e outras formas de “autoformação”.

Assiste-se, assim, a um processo sincrónico e recíproco de “destaylorização” das organizações e de “destaylorização” das formações.

Como notam Nelly Bousquet e Colette Grandgérard (1990: 79):

Nas organizações do trabalho transformadas, o processo de mudança, de modernização, torna-se em si mesmo um processo de formação, pondo fim a uma concepção demasiado estreita e tradicionalmente escolar de formação, que se limitaria às situações formais de aquisição de conhecimentos. A formação é entendida como uma dinâmica global que faz apelo a conteúdos formalizados organizados em situações clássicas de aprendizagem ou em situações de trabalho, mas também a conteúdos mais difusos ligados à evolução das tarefas, a uma maior delegação da responsabilidade, à associação à vida da empresa etc.

A formação de professores

Como é evidente, todas essas transformações no domínio da formação contínua de adultos e nas suas organizações de trabalho tiveram naturais conseqüências na formação de professores:

- Por um lado, reforça-se a idéia de que os modelos de formação de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropria deles (perspectiva crítico-reflexiva).
- Por outro lado, as escolas são consideradas como lugares de formação por excelência, o que está na origem dos modelos de “formação centrada na escola” (perspectiva experiencial).

Essa evolução da formação de professores inverte a posição tradicional como era vista a relação entre a *formação de professores* e a *mudança das escolas*.

Já não se trata de, primeiro, *formar professores*, para que depois eles possam aplicar o que

aprenderam na transformação das escolas, mas, partindo do princípio de que, como diz Rui Canário (1994), “os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham”, de fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores.

Essa perspectiva desloca o problema da *formação de professores* para o problema da *formação das escolas*.

Como assinalam Monica Thurler e Philippe Perrenoud (1990) num texto apresentado ao Congresso da Sociedade Suíça de Investigação em Educação, que tinha o sugestivo título de “L’institution scolaire est-elle capable d’apprendre?”:

Podemos recusar entrar no jogo da metáfora [as escolas também aprendem] e compreender a questão num sentido clássico: como muda a escola? quais são os processos e as estratégias de inovação?

Outra maneira de encarar o problema é indagar como é que aprendem as pessoas que fazem funcionar a escola, o que remete para a problemática clássica da formação de professores e dos quadros, da mudança das atitudes e das práticas, da difusão das idéias no sistema escolar.

Parece-me mais interessante, para renovar o debate, tentar aplicar a idéia da aprendizagem da própria organização escolar. Encarando a escola como um sistema social, de que modo ela constrói as representações, os saberes, os saberes-fazer, como capitaliza e teoriza a experiência, tanto na escala do estabelecimento de ensino como na de organizações mais vastas?

Isso significa que é na mudança da escola que o professor se forma. O que implica estabelecer uma integração entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”, criando condições para que se produza uma outra relação entre “o saber” e o “poder”, nas escolas. Para isso, é preciso que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo, por meio de lideranças individuais e coletivas (ver a esse propósito Barroso, 1995b; 1997). Só assim será possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no de-

envolvimento organizacional da escola.

Se é verdade que “a otimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens a partir de um processo formativo” (Canário, 1994: 26), não nos podemos esquecer também que é preciso criar dispositivos e dinâmicas organizacionais que propiciem que os trabalhadores transformem as suas “ap aprendizagens” em “ação”.

Nessa relação entre formação – gestão – mudança (que está subjacente a essa perspectiva da “formação centrada na escola”) estamos perante um problema típico do “ovo e da galinha”!

A questão que se coloca é a seguinte:

Para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender por meio da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão.

Ora, as organizações não aprendem por si (se não queremos ir contra uma das regras essenciais do “individualismo metodológico”, que impede tratar os coletivos como indivíduos); portanto há que mudar as organizações para que por meio delas seja possível mudar as modalidades e dispositivos de formação. Mas isso não deve ser cumulativamente, porém sim integradamente, no quadro de uma abordagem global do processo de mudança organizacional.

Para isso há que evitar duas coisas:

1. Assumir uma perspectiva “gerencialista” e normativa da formação contínua de adultos, vendo nela, unicamente, uma das componentes de uma “tecnização da mudança organizacional” (de que fala Friedberg, 1995: 328-29), à semelhança da “gestão por objetivos”, dos “círculos de qualidade” e de outras técnicas de gestão.
2. Assumir uma perspectiva “voluntarista” da formação contínua de adultos, julgando que todos os profissionais se deixam atrair pela “bondade dos seus princípios”, ca-

indo na “ilusão pedagógica” de mudar a sociedade (e as organizações) porque se mudam as práticas de formação.

Por isso, a “formação centrada na escola” não deve ser vista unicamente como uma modernização das políticas e práticas de formação, mas sim como um dos instrumentos de uma estratégia mais geral de mudança organizacional, entendida como uma ação política que tira a sua racionalidade e legitimidade dos atores que a praticam e das características dos seus sistemas concretos de ação (Friedberg, 1995).

A principal finalidade da “formação centrada na escola” deve ser a de animar e estruturar o processo de mudança. A formação deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e idéias para encontrar e aplicar as soluções possíveis.

A integração da formação na organização-escola faz-se, desse modo, por meio da sua mobilização a serviço de um projeto de mudança. Para isso é preciso utilizar dispositivos e modalidades de formação adequadas, como vimos.

E, quanto ao resto, é de repetir o que Crozier e Friedberg dizem do processo de mudança em geral:

“[...] como na guerra e no amor, a arte da mudança está na sua execução!”.

Bibliografia

- BALLION, Robert. *La démocratie au lycée*. Paris: ESF Éditeur, 1998.
- BARROSO, João. *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Junta Nacional de Investigação Científica, 1995a.
- _____. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995b.
- _____. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BEILLEROT, J. *La société pédagogique*. Paris: PUF, 1982.
- BOLÍVAR, António. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidad*. Madrid: Editorial La Muralla, 2000.
- BOUSQUET, Nelly; GRANDGÉRARD, Colette. *Détaylorisation des formations et stratégie de flexibilité*. *Éducation Permanente*, n. 104, p. 73-82, 1990.
- BURNES, Bernard. *Managing change: a strategic approach to organisational development and renewal*. London: Pitman Publishing, 1992.
- CANÁRIO, Rui. Centros de formação de escolas: que futuro?. In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, Rui (Org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994.
- CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.
- DUBAR, Claude. La formation continue en France et ses sociologues (1960-1980). *Éducation Permanente*, n. 68, p. 25-32, 1983.
- FRIEDBERG, Erhard. *O poder e a regra: dinâmica da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- GARVIN, D. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, v. 71, n.4, p. 78-91, 1993.
- HANDY, C. *The age of unreason*. London: Arrow, 1989.
- JOBERT, Guy. Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Éducation Permanente*, n. 87, p. 19-33, 1987.
- KOENIG, G. L'apprentissage organisationnel repérage des lieux. *Revue Française de Gestion*, n. 97, p. 76-83, 1994.
- LE BOTERF, Guy. *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1988.
- MOISAN, André. Pratiques d'autoformation en entreprise. *Révue Française de Pédagogie*, n. 102, p. 45-54, 1993.
- SAINSAULIEU, Renaud. Sociologie de l'organisation et de l'entreprise. Paris: Dalloz, 1987.
- SCHON, Donald A. Quelques questions à propos du concept d'apprentissage organisationnel. In: PAVÉ, Francis (Dir.) *L'Analyse stratégique: sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels*. Actes du Colloque de Cerisy. Paris: Éditions du Seuil, 1990.
- THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens. In: congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation – L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?. Actes..., 1990.
- VIALLET, François. *L'ingénierie de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1987.

A formação de professores polivalentes do Ensino Fundamental no Brasil e na França: balanço, perspectivas

Jean Hebrard

Ministério da Educação Nacional/EHESS/Paris/França

363

Resumo

A formação dos professores deve hoje fazer frente a missões complexas e freqüentemente contraditórias. No entanto, ela é o instrumento decisivo para o sucesso das evoluções em curso. Tentar definir as suas restrições implica situá-la nos contextos políticos de onde ela nasceu. A partir dessa análise, torna-se possível revisar as suas grandes problemáticas nas etapas anteriores da evolução de nossos sistemas educativos. Dentro dessa perspectiva, a comparação entre o Brasil e a França é particularmente esclarecedora.

As políticas de recrutamento e de formação dos professores das escolas de Ensino Fundamental têm evoluído muito na maioria dos países nestes últimos anos. A Declaração de Jomtiem, no final da década de 1980, tem contribuído para essa evolução, que afetou a maioria dos países signatários. O mesmo aconteceu com aqueles países agrupados na OCDE, os quais aceitam as avaliações e as diretrizes desse organismo internacional. O relatório que a Comissão Jacques Delors remeteu à Unesco em 1996 reforçou essas orientações. Certamente, essas profundas modificações produziram-se em países cujos passados, em matéria de educação, eram muito diferentes. Assim sendo, cada um encontrou-se diante de tarefas específicas. Entretanto, não seria inútil tentar fazer um comparativo dessas evoluções, ainda que estas possuam um grande contraste, pois, por trás das políticas aparentemente diferentes, inclusive opostas, situam-se problemas freqüentemente similares, bem como tendências de fundo que

concernem à evolução da educação em âmbito mundial. É nessa perspectiva que tentarei comparar aqui as grandes evoluções das políticas de formação em dois países que conheço bem, mas que são, evidentemente, muito diferentes, pelo seu tamanho, pelas suas organizações políticas e administrativas, pelas suas histórias, pelos desafios aos quais se vêem confrontados: o Brasil e a França.

Limitar-me-ei a evocar apenas alguns dos problemas que me parecem ser comuns: as razões da emergência de uma exigência crescente de formação, as dificuldades que esses países encontram para articular formação acadêmica e formação profissional, as contradições que nascem das delicadas relações entre formação inicial, formação continuada e pesquisa em educação. No entanto, é importante, em primeiro lugar, situar bem os contextos nos quais essas problemáticas estão enraizadas.

O contexto político e social das novas exigências de formação no Brasil e na França

Desde a última guerra mundial, os nossos dois países têm conhecido, quase que no mesmo momento, períodos de forte crescimento econômico que foram acompanhados por uma intensificação do êxodo rural e do desenvolvimento rápido dos empregos urbanos (crescimento do setor terciário). Ora, os nossos dois

países tinham herdado do século XIX sistemas educativos duais, pouco adaptados à formação desses novos atores da vida econômica: um ensino primário (universalizado na França, por muito tempo lacunar no Brasil) destinado à alfabetização limitada da maior parte da população, um ensino secundário e superior (para os quais a França serviu amplamente de modelo, particularmente como pioneira da *école nouvelle* – escola nova – nos anos 1920-1930) destinado à formação das elites recrutadas no meio das classes burguesas urbanas.

No melhor dos casos, o pólo secundário¹ só escolarizava entre 2 e 3% da população, mas, em geral, o fazia visando à excelência. A formação dos seus professores colocava poucos problemas, na medida em que dizia respeito a populações culturalmente homogêneas. Formadores universitários (responsáveis pela preparação para as licenciaturas de ensino), professores e alunos do secundário possuíam as mesmas origens culturais, dedicavam-se às mesmas leituras, compartilhavam as mesmas discussões. A licenciatura para o ensino, uma formação acadêmica de prestígio, era suficiente para legitimar os professores desse nível.

Porém o pólo primário, por sua vez, conheceu, nos nossos dois países, sortes muito díspares. No Brasil, foi considerado, durante muito tempo, como algo acessório e abandonado à boa vontade das autoridades municipais ou à dos estados da federação. O resultado foi a constatação de situações totalmente díspares que nenhuma organização federal, até estes últimos anos, veio a corrigir. O *status* dos professores, seu nível de recrutamento e sua formação permaneceram, durante muito tempo, anárquicos. Apenas os estados mais ricos souberam criar, graças a escolas normais estreitamente integradas na vida política e cultural, um movimento de confiança na escola pública que poderia ter permitido ao Brasil avançar mais rapidamente rumo a soluções eficazes. No momento decisivo, as arbitragens do regime de Getúlio Vargas em favor da liberdade de ensino cer-

tamente satisfizeram os meios católicos, mas não permitiram que o ensino público, único suscetível de alfabetizar milhões de crianças das famílias mais desfavorecidas, encontrasse, no Brasil, a imagem que deveria ter sido a sua. É interessante ressaltar que, entre o regime de Vargas e o regime militar, no momento em que tudo, de novo, voltaria a tornar-se possível, os meios mais influentes do Brasil (em particular, os intelectuais) tenham escolhido apoiar um sistema dual (público/privado) mais do que um sistema público universalizado. A partir daí, e até um período muito recente, a qualidade do ensino público não foi um problema prioritário no Brasil, na medida em que as classes em ascensão social (que cresciam com o nascimento de uma classe média muito ativa) tinham à sua disposição um ensino privado de qualidade que havia tomado o lugar do sistema secundário público no momento em que este tinha começado a crescer e, portanto, a perder seu caráter elitista.

Na França, a lei da obrigatoriedade escolar de 1882 foi, muito cedo, respeitada. Daí resultou um sistema público certamente ignorado pelas elites, mas muito presente no espaço público e dotado de uma imagem muito poderosa. As escolas normais transformaram-se em centros de formação, respeitados na medida em que as primeiras constituíam um instrumento de ascensão social das camadas populares (um filho de camponês podia, pela escola normal, chegar a ser professor do ensino primário; seu filho tinha grandes possibilidades de incorporar-se ao sistema secundário para nele tornar-se professor; e, com isso, seu neto podia ascender a carreiras que antes tinham acesso reservado, tais como Direito ou Medicina). Todavia, não é certo que essas escolas normais tenham preservado sempre a qualidade da formação. Sabemos que, na França, apenas a metade dos professores do ensino primário foi formada nas escolas normais, a outra metade entrou na profissão certamente com um nível de qualificação equivalente (o *brevet*, ou seja, diploma de fim do Ensino Fundamental até 1945 e, depois, com o

¹ Na França, o ensino secundário recrutava seus alunos desde os 7 ou 8 anos de idade naquilo que se denominava *petits lycées*, permitindo, assim, que as famílias burguesas evitassem as escolas comuns, as quais faziam parte da rede do ensino primário.

baccalauréat), porém sem a menor formação.

É depois da última guerra mundial e com o crescimento econômico que caracteriza esse período que profundas transformações sociais vêm afetar os nossos dois países e contribuem para modificar profundamente nossos sistemas educativos. O nascimento das classes sociais “médias”, produzidas pelo crescimento do setor terciário das economias, e o aumento do papel dos executivos nas empresas criam novos requerimentos de ensino. No Brasil, o regime militar escolhe a rede de escolas privadas para oferecer às famílias preocupadas com a ascensão social o instrumento que lhes permitirá promover a formação de seus filhos no nível exigido pelo rápido crescimento de uma economia urbana em pleno desenvolvimento. Assim, com esse instrumento, as famílias encontrarão aquilo que procuram prioritariamente: nem tanto pedagogias renovadas, mas um ambiente social preservado, que, a seus olhos, é mais a criação do contexto do qual seus filhos têm necessidade para ter sucesso na escola e para se incorporarem às maneiras de viver das elites. É interessante salientar que as classes médias, tanto no Brasil quanto na França, sempre acharam que as formas mais clássicas de ensino (ou seja, aquelas que são herdadas do antigo ensino secundário elitista) são as mais eficazes. A formação de professores surge, nas escolas privadas, como um problema secundário com respeito à preservação de uma homogeneidade social percebida como o principal instrumento da educação. De forma paralela, o ensino público, abandonado pelas classes médias, torna-se, progressivamente, na opinião delas, um ensino de menor valor e para o qual não é necessário aumentar a despesa pública.²

Na França, durante o mesmo período, o crescimento econômico produz uma primeira transformação. Desde então, de país eminentemente rural, a França se transforma num país

urbano (desde 1954, mais de 50% das comunas possuem mais de 2.000 habitantes). É, portanto, nessa interface entre mundo rural e mundo urbano que as necessidades por educação se tornam as mais sensíveis: o nível primário mune-se de uma prolongação (o curso complementar), que conduz os alunos até o nível do *cours moyen* (séries finais do Ensino Fundamental). Essa profunda evolução que, na França, constitui o verdadeiro motor da democratização do ensino, se faz com os professores polivalentes das escolas primárias e sem a mínima formação. Nesse período, o crescimento demográfico é tão forte que ele interdita toda ação voluntarista de formação: a duras penas encontram-se os professores necessários para serem instalados na frente dos alunos, e não é raro encontrar um recém-egresso do ensino secundário, três meses após os exames de final de curso (com 17 ou 18 anos de idade), ensinando uma turma do ensino primário. Aliás, é durante esse período que se inventa uma nova função no sistema educativo: o orientador pedagógico, um professor do primário, experimentado, que é encarregado de fazer o acompanhamento dos professores recentemente nomeados, sem formação.

A partir da V República (1958), desenha-se uma nova política. O general De Gaulle está convencido de que a escola pública pode fornecer os quadros médios de que o país necessita. Ele opta, então, por transformar a rede de cursos complementares (assistida por mestres polivalentes do ensino primário) numa verdadeira rede de ensino secundário (assistida por professores especializados egressos do secundário).³ Essa reforma, que seria progressivamente implantada, terminaria após sua morte, em 1975. Ela é conhecida sob a denominação “reforma do colegial único”. Visava reconstruir um sistema público obrigatório unificado (dos

² Essa análise tem de ser mais elaborada. Em função dos estados e dos municípios, constata-se que o ensino público pôde ser, durante esse período, mais ou menos preservado, oferecendo assim, durante estes últimos anos, as bases mais ou menos sólidas para a sua renovação.

³ É interessante ressaltar que essa transformação se produz tendo, como pano de fundo, uma luta sindical tão forte que e inscreve na Guerra Fria: os sindicatos do ensino primário francês são majoritariamente reformistas (ligados à social-democracia, representada na França pelo Partido Socialista), os sindicatos do ensino secundário são, pelo contrário, majoritariamente revolucionários (e, portanto, muito ligados ao Partido Comunista). A reforma gaulista vem então em apoio dos sindicatos comunistas e produz, em permanência, a minoração dos sindicatos reformados (essa política há de lembrar a posição muito específica da diplomacia da gestão de De Gaulle durante a Guerra Fria).

6 aos 16 anos), que incluía duas etapas: uma escola primária (dos 6 aos 11 anos) e um colegial (de 11 aos 16 anos). O sistema dual, herdado do século XIX, foi aparentemente suprimido. Com efeito, durante o mesmo período, o sistema de ensino católico privado se viu grandemente fortalecido (os salários são responsabilidade do Estado, com a condição de que a escola respeite o currículo público), oferecendo, assim, às famílias uma alternativa ao ensino público, de forma semelhante ao que aconteceu com as escolas privadas no Brasil. Além disso, a segregação geográfica que prevalece no novo urbanismo contribui rapidamente para distinguir, de um lado, as escolas e colégios dos bairros burgueses dos centros das cidades e, do outro, as escolas e os colégios muito populares nas novas periferias urbanas, onde as moradias de baixo custo (tanto imóveis baixos e alongados, quanto edifícios altos) concentram as populações de imigrantes que, por sua vez, vêm reforçar o crescimento.

É por ocasião dessa importante transformação que todo o sistema de formação francês é repensado. Num primeiro momento (de 1969 a 1981), quando a direita permanece no poder após os acontecimentos de 1968 e a saída do general De Gaulle, as escolas normais são completamente reformadas. Até então, elas visavam propiciar a alunos oriundos dos meios populares a formação acadêmica à qual não poderiam ter pretendido (elas preparavam, essencialmente, para a obtenção do diploma de estudos secundários). A formação profissional estava limitada à descoberta dos instrumentos simples do ofício: livros escolares, técnicas da disciplina. A partir de 1969, tais escolas centram-se apenas na formação profissional. É preciso inventar novas didáticas e novas pedagogias. A época era propícia. A educação é um dos temas mais trabalhados pelos movimentos que nasceram por todo o mundo durante os anos 1960. É o papel dos novos professores da escola normal e, também, dos departamentos de ciências da educação criados nas universidades (mais centrados na formação de adultos e, portanto, na formação de formadores). É também o papel, na universidade, de alguns pesquisadores, em minoria, que optam por explorar a didática

de sua disciplina (principalmente na Matemática, em Ciências, na Linguística, na Literatura). Paralelamente, esse movimento se vê fortalecido pela implantação de uma formação continuada da qual muito se espera, em particular, para os professores do colegial. De fato, se as escolas normais se renovam, o mesmo não acontece com os setores universitários que formam em licenciaturas, docentes para os quais a Pedagogia continua sendo uma disciplina primária e que estão convencidos de que um professor especializado deve, acima de tudo, conhecer bem o que ensina. O Ministério da Educação francês, então, decide não atrapalhar essas sensibilidades e apoiar a formação continuada mais do que a formação inicial universitária, e cria, nos colégios, a competência pedagógica necessária para a acolhida de novos públicos oriundos dos meios populares.

Num segundo momento, quando a esquerda socialista assume a direção do governo, a partir de 1981, uma série de importantes reformas conduz à necessidade de repensar a formação. A nova política educativa encontra sua expressão legislativa na lei de orientação de 1989, que prevê uma formação longa, de massas, e exige que nenhuma criança saia do sistema educativo, após 16 anos de escolaridade, sem ao menos uma qualificação de nível V (qualificação profissional), e que pelo menos 80% de cada geração tenha acesso ao nível IV (que conduz ao diploma de ensino secundário geral ou ao diploma do ensino secundário profissional). A lei também prevê um reajuste dos salários dos professores (todos os professores do primário e do secundário – escola maternal, escola de Ensino Fundamental, colegial, liceu – serão recrutados ao nível de licenciatura – três anos de formação universitária – e receberão uma formação profissional durante dois anos nos Institutos de Formação dos Mestres – IUFM). Por último, a lei prevê um importante dispositivo de avaliação nacional que engloba toda a escolaridade obrigatória, bem como uma profunda transformação da estrutura curricular (ciclos de três anos), cujo objetivo é o de eliminar as repetências e comprometer os professores numa pedagogia mais diferenciada. O domínio da linguagem oral e da escrita transforma-se no

âmago de todos os aprendizados. Por último, realiza-se um esforço muito grande para alongar a duração da Educação Infantil (que permanece sendo não-obrigatória):⁴ desde o final dos anos 1980, a totalidade dos alunos de 4 e 5 anos se encontram escolarizados; no final dos anos 1990, são todas as crianças com 3 anos de idade que são acolhidas e, hoje, metade das crianças de 2 anos de idade toma o caminho da escola. As necessidades de formação explodem. O IUFM, inicialmente encarregado apenas da formação inicial e, depois, a partir de 1999, da formação inicial e continuada, tem de inventar novos dispositivos de formação. Para a formação inicial, os Institutos caracterizam-se pela sucessão de um primeiro ano que visa dotar cada estudante com uma “alfabetização profissional” séria, ou seja, com uma capacidade de ler com folga toda a literatura profissional e de escrever os principais tipos de textos necessários para o exercício da profissão. É no fim desse primeiro ano que um concurso irá selecionar os estudantes do segundo ano, que se transformam em funcionários públicos estagiários. O segundo ano é dedicado a perfazer a polivalência dos jovens mestres e, por meio de uma série de estágios, dos quais diversos com a efetiva responsabilidade pelo ofício, a iniciá-los nas práticas da ocupação, em contato com os “professores-formadores” (professores experientes, parcialmente desobrigados da turma). Por sua vez, a formação continuada, que é efetivada ao mesmo tempo pelos inspetores das circunscrições e pelo IUFM, visa essencialmente a fazer ingressar todos os professores na nova pedagogia definida pela lei de orientação.

É só no final dos anos 1980 que o Brasil, como consequência de importantes mudanças políticas que o país conhece e da promulgação de sua nova Constituição (1988), se encontra realmente diante das opções políticas complexas com as quais os países da Europa (em particular, a França) já se haviam confrontado. As duas exigências – de universalizar a alfabetização de base e de fazer passar a totalidade do sistema educativo de uma alfabetização elemen-

tar a uma formação longa para todos os alunos – demandam uma vontade política tão forte que se arrisca a tropeçar, com a dispersão dos meios e dos esforços, num sistema de escola fundamental mais desbaratado, na medida em que é crescentemente municipalizado. Os Cefam(s), criados experimentalmente em alguns estados em 1983, e que vão estender-se progressivamente ao longo de toda a década, tentam responder a todas as exigências ao mesmo tempo. Lamentavelmente, as escolhas feitas anteriormente conduzem à coexistência de realidades escolares totalmente heterogêneas. O Brasil do início dos anos 1990 dispõe, de fato, de diversos sistemas escolares que coabitam em espaços diferentes (oposição norte/sul) ou, às vezes, nos mesmos espaços (em particular, as megalópoles) e que incluem tanto o ensino privado quanto o ensino público. Satisfazer ao mesmo tempo todas as necessidades, com as restrições dos financiamentos disponíveis, num momento em que a inflação interdita as ações de longo prazo, leva numerosos estados a organizar seus próprios dispositivos, ao mesmo tempo que buscam, fora do Brasil, os financiamentos necessários (FMI, Banco Mundial etc.). Segundo o estado federado concernente, é um ou outro objetivo que é prioritariamente visado: valorização do antigo Magistério, utilização de fundações que assumem a responsabilidade por programas de formação continuada, criação de institutos estaduais, desenvolvimento de institutos universitários especializados etc.

Paralelamente, assiste-se, na opinião pública, a uma forte valorização da escola pública (graças, em particular, aos movimentos associativos, sindicais ou políticos, sejam eles de origem católica ou marxista). Entretanto, o projeto de reunificação de ambos os sistemas (privado e público) é raramente levantado, e as classes médias, sempre crescentes, continuam a pensar que é preferível um sistema dual. Quando ele é formulado, o compromisso em favor das escolas públicas (mesmo naqueles estados onde são os municípios que realmente mantiveram esse setor) continua sendo um ob-

⁴ Na França, a escolaridade obrigatória começa aos 6 anos de idade (primeiro ano da escola elementar), e não à idade de 7, como no Brasil.

jetivo em atenção às classes mais desfavorecidas, mais do que uma opção pessoal de educação para seus próprios filhos.

Assim sendo, a exigência de formação define-se de maneira bastante complexa. Ela pode visar à melhoria das competências profissionais dos professores em exercício, já possuidores de uma boa formação inicial (em geral, o Magistério) e dos quais se espera que sejam os mediadores entre o Ensino Fundamental tradicional e um ensino modernizado suscetível de favorecer uma escolarização longa e aberta para o ginasial. Pode-se visar também à formação inicial de jovens professores que irão, imediatamente depois, desempenhar esse papel. Pode-se, ainda, tentar propiciar aos professores menos formados (professores leigos) a base mínima a que eles deveriam ter tido direito. Mas, ao mesmo tempo, tem-se de recrutar professores para abrir escolas naqueles lugares em que nunca existiram (ou de onde há muito desapareceram), sabendo que terão poucas probabilidades de receber um salário equivalente ao salário mínimo. É claro que o Plano Decenal de Educação para Todos, que responde, em 1993, ao engajamento do Brasil à Conferência de Jomtiem, está especialmente atento a todas essas dimensões da formação; dispõe, porém, de poucos meios de incorporar os municípios ou, até, os estados federados que demonstram as maiores necessidades dentro dessa difícil dinâmica. É certo que o esforço feito no âmbito do governo federal, nos anos seguintes (LDB de 1996), para traçar mais especificamente as grandes orientações (graças, em particular, aos PCN), para controlar de maneira mais firme as alocações financeiras para os municípios mais pobres e criar os meios para um reajuste dos salários dos professores (graças ao Fundef), bem como para exigir uma progressiva homogeneização do recrutamento e da formação (ao nível superior), torna possível o que não era, na primeira metade da década dos 1990. Para

um observador estrangeiro como eu, a necessidade de formação, que tinha crescido de maneira importante durante a primeira parte do decênio, mas que permanecia pulverizada entre a multiplicidade de parceiros que estavam a cargo dela e sujeita à boa vontade das municipalidades ou dos estados, aparece, cada vez mais, como uma necessidade absoluta. Ela dispõe dos instrumentos (os PCN) que tornam possível sua organização clara, visando objetivos explícitos. O debate nacional que cresceu em torno dos Parâmetros Curriculares permitiu, de fato, que os múltiplos participantes que intervêm na formação chegassem a um consenso (certamente, não foi fácil) e que pudessem, depois, apoiar-se num texto amplamente aprovado para pensar, de uma maneira mais uniforme do que no passado, o que podia ser a formação.⁵ A façanha efetuada nesse caso pelo governo federal foi a de criar uma representação suficientemente clara e poderosa dos objetivos da educação, para que ela pudesse ser aceita, sem reserva, pelos estados e municípios e também por instituições tais como as universidades e ONGs. A municipalização do Ensino Fundamental, que se acelerou durante esses mesmos anos, seguiu no mesmo sentido, criando uma ligação direta, nova no Brasil, entre os municípios e o governo federal que, acima das disparidades nacionais, orienta-se no sentido de uma maior unificação da política educacional brasileira e, portanto, facilita o processo de formação.

Certamente, a complexidade da iniciativa brasileira ainda subsiste. À imensa iniciativa de elevar o nível dos professores com menos formação vem se acrescentar a iniciativa igualmente importante de reorientação das práticas educativas capazes de fazer do sistema educacional público brasileiro um sistema de formação de massas, que conduza cada criança ao nível de uma alfabetização do tipo secundário (autonomia no uso da escrita, utili-

⁵ Na França, foi preciso esperar até o ano de 2001 para que parâmetros curriculares fossem elaborados no modelo brasileiro. Até aí, a França produzia apenas "programas" que definiam os conteúdos de conhecimento a serem adquiridos, sem fornecer nenhuma orientação acerca da organização dos aprendizados. Tendo tido a oportunidade de participar, na qualidade de especialista internacional, da iniciativa brasileira, a experiência que obtive pôde ser reinvestida de forma muito útil na iniciativa francesa. Nas negociações que se desenvolvem atualmente em torno desses programas, é possível já enxergar que se reproduzem, na França, os efeitos muito positivos que se produziram no Brasil, em particular, na área da formação inicial e continuada.

zação da escrita para construir conhecimentos). Pode-se ver também, dentro desse imenso esforço de formação, as premissas de uma nova valorização do Ensino Fundamental público, suscetível de reincorporar uma parte das classes médias que dele se afastaram para, assim, aceitar novamente correr o risco e ter interesse por ele.

Dentro dessa nova exigência de formação que caracteriza o atual estado dos sistemas educativos de nossos dois países, quais são os principais obstáculos que nos corresponde superar?

A articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional

Com certeza, esse é o problema mais importante de toda formação inicial. Ele acontece na maioria dos países que recorrem a um recrutamento de professores de nível universitário. Devemos lembrar que essa evolução foi, em grande medida, ligada às críticas feitas às antigas escolas normais: estas só produziam professores adaptados a metodologias rígidas, definidas pelo uso restritivo de livros escolares simples demais para permitir a todos os alunos, sem exceção, ingressar numa alfabetização de êxito. Ao situar o recrutamento e a formação no nível universitário, esperou-se propiciar a cada professor o domínio de sua competência profissional, isto é, a possibilidade de adaptar, de forma permanente, seus *savoir-faire* aos públicos que lhe fossem confiados. Ora, é amplamente sabido que os professores que trabalham na universidade vêm sua carreira evoluir em função de suas competências de pesquisa e que eles têm a tendência natural para reproduzir pesquisadores. A pergunta que se coloca então, em todos os nossos países, é a seguinte: será que, no caso, as competências de pesquisa são capazes de oferecer a um professor a possibilidade de dominar seu arcabouço profissional?

Por trás desse debate, em si muito acadêmico, escondem-se de fato práticas de formação extremamente diversificadas. Não é forçosamente entre os agentes universitários que se desenvolvem as ações mais acadêmicas (transmissão, por

meio de aulas magistrais, das disciplinas de referência da educação: Sociologia, Psicologia, História da Educação...). Inversamente, pode-se propor, nas faculdades de educação ou nos IUFM, um treinamento profissional que, em outra época, caracterizava as escolas normais. Parece ser necessário hoje redefinir de maneira mais precisa o que se entende por formação acadêmica e por formação profissional.

No que se refere aos professores polivalentes do Ensino Fundamental, é possível imaginar a formação como um processo que deve obrigatoriamente comportar diversos estágios. O primeiro deles concerne à formação antes da especialização. Todos concordam hoje que ela deve ser de nível universitário e conduzir o estudante ao nível de uma licenciatura. De que, então, se trata? É importante que esse estágio seja visto como uma formação que permita ao estudante dispor, numa área dada do saber, da capacidade de ler e escrever de maneira autônoma, ou seja, da capacidade de poder constituir práticas de leitura e de escritura suscetíveis de permitir a análise das produções de uma área do saber. Em geral, os universitários são excelentes acompanhantes para a aquisição dessa competência, pois ela corresponde a uma de suas principais atividades: a inquietude científica na sua área e a elaboração de sínteses dos conhecimentos disponíveis.

O problema que aqui se coloca com os professores polivalentes do Ensino Fundamental é aquele da transferência dessas competências para a totalidade das áreas do conhecimento relativas à escola primária. Por exemplo, será preciso propiciar licenciaturas polivalentes específicas para os professores do Ensino Fundamental? Trata-se, de fato, de um falso problema. A licenciatura permite adquirir atitudes intelectuais mais do que uma especialização. A área na qual se exercem essas atitudes deve ser suficientemente específica para que o estudante tenha a possibilidade de assimilar as principais problemáticas, mas será preciso que, na maioria dos casos, ele espere pela pós-graduação para adquirir um conhecimento realmente científico de uma parte dessa área. A licenciatura universitária deve ser hoje concebida como um mecanismo de aquisição de uma "alfabeti-

zação generalista” que se exerceu numa determinada área do saber, mas que pode transferir-se para outras áreas. O ideal seria que o estudante licenciado pudesse ser um bom leitor de qualquer texto de divulgação, de qualquer campo científico (por exemplo, páginas especializadas dos grandes jornais e revistas).

A partir daí, o segundo estágio da formação, aquele de uma “alfabetização profissional”, articula-se diretamente com o primeiro. Os institutos de formação, quaisquer que sejam eles, têm de, como missão primeira, ensinar aos seus estudantes em formação inicial a capacidade de ler qualquer documento profissional e de elaborar sínteses de qualquer campo do conhecimento ligado à vida profissional. Portanto, corresponde a esses institutos selecionar as noções e os conceitos cuja aquisição é necessária para ingressar nessa literatura e, também, de estruturar as grandes problemáticas que se situam no centro dos principais debates que aí se produzem. Esse é um trabalho muito específico, que também pode envolver tanto os campos de conhecimento a serem transmitidos (Linguística, Matemática, História, Ciências, Literatura), quanto os processos de transmissão (psicologia, sociologia, didática dos aprendizados etc.). O objetivo é de tornar o professor suscetível de trabalhar permanentemente com a literatura profissional que se desenvolve na sua área, ou seja, torná-lo particularmente capaz de descobrir, apenas pela simples leitura da literatura profissional, as novas maneiras de pensar seu trabalho e, inclusive, de inventar práticas inovadoras.

É interessante constatar como os professores recrutados sem nível universitário, isto é, sem a primeira etapa de alfabetização, seja na França ou no Brasil, raramente atingem essa autonomia ante a literatura profissional e ficam, em grande medida, dependentes de modelos de transmissão de conhecimentos que não resultam da cultura escrita. Eles têm necessidade de ver fazer e de ouvir dizer. Eles não sabem identificar, a partir de uma leitura, aquelas ações profissionais que, de outro modo, poderiam efetuar.

Essa dupla alfabetização (geral e profissional) é a única capaz de oferecer a cada profes-

sor a possibilidade de adaptar sua ocupação às rápidas evoluções das missões que lhe são confiadas. Uma grande parte da formação continuada deve hoje ser confiada à escrita (seja ela impressa ou informatizada).

O terceiro estágio de uma formação é o de acesso às práticas profissionais (formação inicial) ou de modificação das práticas profissionais (formação continuada). Hoje sabemos melhor que as atitudes profissionais de base só podem ser aprendidas no exercício da profissão. Não há nenhum curso teórico que possa ensinar a um jovem professor a maneira de construir uma relação de autoridade com os seus alunos. Tal relação envolve milhares de ajustes, ao longo de uma hora de aula, que constituem um mesmo número de respostas a análises quase instantâneas de situações em evolução permanente. A ergonomia tenta atualmente abordar essa questão para múltiplas profissões, reconhecendo, ao mesmo tempo, que, se se consegue descrever esses processos especialistas, ainda se está muito longe de saber como é que podemos transmiti-los de outra forma que não seja pela repetição de tentativas, de acertos e de erros. Sabe-se também que um professor sem experiência raramente é capaz de “ver”, durante um estágio junto de um mestre mais antigo, quais são os atos que produzem os efeitos pretendidos. A prática profissional é um processo tão complexo que supõe muitos anos de experiência antes de poder ser um pouco objetivada.

O que se tenta transmitir com maior frequência hoje em dia, tanto na formação inicial quanto na formação profissional, são os procedimentos mais estáveis da vida profissional, aqueles que, em geral, constituem os marcos do trabalho. É assim que, nos IUFM franceses, grande parte da formação profissional consiste em ensinar aos estudantes do segundo ano a arte de escrever uma “preparação”, isto é, o previsível desenrolar de uma seqüência de aprendizagem. É interessante observar que os professores que ensinam esse *savoir-faire* são, em geral, professores especialistas numa disciplina (um matemático ensina a arte de fazer preparações de Matemática), enquanto o estudante

permanece sendo polivalente. O resultado mais freqüente são profundas defasagens entre a tecnicidade pretendida pelo professor e as competências disponíveis no estudante. Ainda assim, esses marcos de trabalho são justamente aqueles mais facilmente acessíveis na literatura profissional (nas revistas, nos manuais etc.). Pode-se, contudo, pressupor que, se um professor adquiriu a capacidade de conceber instrumentos desse tipo, ele será capaz de utilizar melhor aqueles que achará em outro lugar, já elaborados. Esse é, portanto, um aspecto não-desprezível da formação inicial. Ele deve ser também um aspecto importante da formação continuada, quando surgem outros instrumentos que não aqueles que constituem a cultura tradicional da profissão.

Em geral, deposita-se confiança nos estágios para efetivar a transmissão daquilo que alguns chamam de a “pedagogia invisível”, ou seja, o conjunto de práticas da profissão que dizem respeito diretamente à perícia no ofício. Ora, devido à sua própria invisibilidade, essas práticas não são transmissíveis nem nos estágios, nem em cursos teóricos. Os estágios em geral asseguram a formação num mínimo profissional vital, ou seja, algumas atitudes mais previsíveis da profissão. Eles são, certamente, uma contribuição essencial, mas muito insuficiente. Sabemos hoje que a formação para a especialização depende do acompanhamento profissional em início de carreira e foge, portanto, com maior freqüência, aos institutos de formação inicial. Alguns centros universitários especializados e algumas ONGs, no Brasil, fixaram-se como objetivo o de explorar essas novas vias de formação. Na França, elas dependem daquilo que se chama “dinâmica na circunscrição” (*animation en circonscription*) e são colocadas sob a responsabilidade do inspetor da circunscrição e da sua equipe de formadores (em geral, dois a três mestres-formadores). As práticas mais freqüentes consistem em colocar um grupo de professores diante de um dispositivo didático inovador. A primeira fase é, portanto, uma fase de concepção de preparos; posteriormente, numa segunda etapa, a prática consiste em contatar esses mesmos professores de maneira regular, para ana-

lisar os efeitos desse novo dispositivo sobre os alunos e para estabelecer as etapas sucessivas. Esses procedimentos de formação também supõem, por um lado, mestres capazes de assimilar rapidamente a literatura profissional disponível sobre o tema explorado e, por outro, mestres que não se sintam perturbados pelas ações elementares do ofício. Podemos ver, então, que tais procedimentos têm mais chances de ter êxito na formação continuada do que na formação inicial.

Em suma, é claro que a formação chamada “teórica” e a formação prática são hoje duas vias de trabalho que evoluem em paralelo. Seria talvez interessante extrair disso todas as conseqüências, em particular na medida em que nos interessamos na formação dos formadores. Os “alfabetistas” responsáveis pela formação teórica não farão nunca o trabalho dos práticos aguerridos (mestres-formadores). Porém é crucial que eles sejam excelentes especialistas da literatura profissional e que esta os remeta a realidades concretas nas quais terão experiência. Com os universitários, a pesquisa permite freqüentemente obter uma experiência direta da vida das escolas e das turmas. Por sua vez, os mestres-formadores devem aprender a “falar” as práticas invisíveis da profissão, de maneira a tornar possível compartilhar as experiências diretamente vividas nas aulas. É essencial que eles permaneçam, para uma parte importante do seu trabalho, como professores responsáveis de uma turma. Essa é, para eles, a única forma de criar as condições desse intercâmbio sobre a qualificação para a profissão.

Uma das evoluções mais recentes das funções do professor é aquela que consiste em confiar a ele menos a condução da seqüência didática (que, com certeza, no futuro será confiada a uma máquina) do que a interação com o aluno singular ao longo de sua tarefa. A qualidade da interação (análise do erro, retomada da aprendizagem, explicitação das dificuldades, diálogo didático) certamente se tornará o ponto mais crucial da formação, se é que se deseja ter profissionais capazes de uma verdadeira diferenciação em sua ação. Por enquanto, não sabemos como é que se adquire esse tipo de qualificação num processo de formação.

A articulação entre a formação inicial, a formação continuada e a pesquisa em educação

A articulação entre a formação inicial e a formação continuada é a segunda das dificuldades com as quais os nossos sistemas educativos se confrontam hoje. Ela se coloca com tanta força que, para uma parcela do pessoal, a formação continuada pode ser a primeira formação de que participa. É o caso de muitos professores leigos no Brasil; é também o caso daqueles professores que entraram na profissão na condição de suplentes, na França.⁶

Evidentemente, a formação continuada tornou-se atualmente um excelente dispositivo de formação profissional. Com efeito, ela se apóia numa primeira experiência da profissão e permite ao jovem professor basear-se na sua bagagem profissional para analisá-la e melhorá-la. Entretanto, tal formação supõe a existência de formadores de altíssima qualidade e freqüentemente exclui professores de índole universitária, que têm pouca experiência com a vida em sala de aula. É claro que o formador-modelo deve ser, nesse caso, um professor munido de boa experiência profissional no âmbito da escola de Ensino Fundamental (se é que ele forma professores para esse nível) e que, além disso, tenha adquirido uma formação nas principais didáticas bem como nas áreas de conhecimento de referência da educação. Dentro dessa perspectiva, utilizam-se freqüentemente antigos professores que adquiriram formação em nível de pós-doutorado. Todavia, não é certo que

a pesquisa seja a melhor via de acesso para a qualificação esperada. A França, de maneira totalmente experimental, está em via de explorar a possibilidade de fazer evoluir o *status* de mestre-formador⁷ para responder a essas exigências. A Universidade de Clermont-Ferrand inaugurou um sistema de formação de mestres-formadores, no nível do Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé (DESS),⁸ que os inicia na análise ergonômica das práticas profissionais.

O interesse da formação continuada, quando se visam aspectos mais complexos da profissionalização, tem possibilitado levar ao desenvolvimento de certas experiências de formação inicial particularmente originais. É o caso, na França, de formações atualmente desenvolvidas na Guiana Francesa (um departamento da França onde o recrutamento permanece deficitário), que visam colocar num mesmo cargo duas pessoas não-formadas. Cada um dos membros dessa “dobradinha” passa, de forma alternada, de uma situação de professor encarregado de turma à situação de estudante do centro de formação. O ritmo das alternâncias é, em geral, de três meses em cada uma das situações. A duração total da formação (para um recrutamento após dois anos de estudos universitários) é de três anos. Esse sistema parece ser muito apreciado pelos estudantes. No entanto, para os formadores, a tentação de só se empenharem no terceiro estágio da formação e de menosprezarem a alfabetização geral e profissional é forte. Se a inserção no trabalho se processa com maior rapidez, não é certo que, no longo prazo, as bases assim adquiridas permitam ao professor ter acesso à autonomia profissional que atualmente todos procuram.

⁶ É o que se observa com muita freqüência no departamento da Guiana Francesa.

⁷ Na França, um *Instituteur-Maître-Formateur* – IMF (NT Professor de pré-escola ou de escola primária que ensina nos centros de formação de professores) é um professor com pelo menos seis anos de experiência na profissão e que tem o diploma *Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur-Maître-Formateur* – CAFIMF [Certificado de Aptidão para as Funções de IMF]. Esse certificado é obtido após a defesa de uma monografia profissional e de uma prova de análise e de conselho da atividade de um professor estagiário. Os IMF são, em parte, liberados das atividades docentes para trabalhar nos centros de formação, mas mantêm pelo menos dois terços de sua carga normal. Eles podem se tornar Conselheiros Pedagógicos de uma Circunscrição – CPC. Nesse caso, eles estão capacitados a se tornarem adjuntos de um Inspetor da Educação Nacional – IEN, que é encarregado de uma circunscrição. Uma circunscrição é um conjunto de escolas colocadas sob a autoridade do IEN, que é responsável pela avaliação dos professores e pela sua formação. Em geral, um inspetor trabalha com 280 a 300 professores. Ele dispõe de uma equipe de circunscrição composta por uma secretária, e dois conselheiros.

⁸ O DESS é um diploma universitário de 3º Cycle (análogo ao *Diplôme d'Études Approfondies* – sigla DEA, em francês), mas que tem uma objetivação profissional e, portanto, não permite, como o DEA, preparar uma tese de doutorado.

Um dos principais problemas da formação continuada é hoje, com certeza, o de negligenciar os primeiros estágios de um dispositivo completo de formação, em particular quando essa formação visa prioritariamente a uma elevação na qualificação de professores que tiveram pouco ou nenhuma formação inicial. Está claro que os professores leigos ou, inclusive, aqueles que já atingiram o nível de Magistério, e que vão hoje, no Brasil, efetuar a formação para eles exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, encontram-se exatamente nessa situação. Eles continuam a lidar de maneira difícil com a literatura profissional e se sentem incomodados quando se trata de sintetizar as informações oferecidas. Assim sendo, a tendência é a de abandonar essa alfabetização para retornar à análise das práticas profissionais. Não é certo que seja disso que eles mais necessitam. Reencontramos na França problemas idênticos quando se deseja completar com uma formação continuada os conhecimentos das disciplinas dos professores. Na medida em que, entre nós, a formação continuada exige uma candidatura por parte do professor, acontece, com muita frequência, ser impossível encontrar voluntários que aceitem atualizar seus conhecimentos em Matemática, em Lingüística ou em História. As propostas de formação que visariam a alfabetização geral ou a alfabetização profissional, e que foram mencionadas neste trabalho, seriam então ainda menos acolhidas.

É possível afirmar hoje que o principal perigo que ronda a formação continuada é o de fechar-se em volta de um aspecto limitado do processo de formação, que seria pouco capaz de construir a necessária autonomia profissional, ou seja, a construção de progressões de aprendizagens-modelo e a análise das supostas práticas didáticas.

A formação inicial, à medida que se torna de nível universitário, enfrenta um perigo bem diferente. Certamente, ela pode negligenciar o terceiro estágio da formação (a profissionalização propriamente dita) não porque tal formação possa não desejar colocá-lo em prática, mas porque os estudantes na formação inicial não possuem nunca a experiência profissional que lhes permitiria tirar pleno provei-

to do referido estágio. Talvez seja necessário simplesmente aceitar que esse aspecto da formação seja relegado a um acompanhamento dos primeiros anos de carreira profissional. Com efeito, o principal perigo refere-se diretamente aos formadores. Estes podem ser conduzidos a centrar suas atividades apenas sobre a formação inicial e, a partir daí, perder os benefícios do contato regular com os práticos experientes que, para esses formadores, constituem um princípio de realidade que se opõe às sugestões que são levados a oferecer. Nesse sentido, pode-se considerar que a prática regular de atividades de formação continuada constitui a melhor formação possível para um formador de formadores. Num certo sentido, ela vem completar seu trabalho de inquietude científica na área que é sua, bem como seu trabalho de pesquisa, se ele for universitário.

A implantação, em algumas Faculdades de Educação das universidades brasileiras, de centros consagrados à formação continuada dos professores da escola fundamental é, a esse respeito, um avanço muito importante. Na França, os IUFM assumiram recentemente (em 1999) a responsabilidade pela formação continuada. Eles ainda não integraram essa dimensão às suas atividades e ainda diferenciam em demasia as pessoas que trabalham com a formação inicial daquelas que assumem a formação continuada. Podemos considerar que a formação inicial sofre de bastante irrealismo e que os estágios dos estudantes que cursam o segundo ano de formação não são realmente conduzidos pelo instituto de formação.

A articulação entre formação e pesquisa em educação coloca o mesmo tipo de problemas. Durante muitos anos, privilegiou-se a visão um pouco romântica da “pesquisa-ação”, fazendo com que todo professor que buscasse inovar fosse um pesquisador em potencial. Está claro hoje que nós não podemos desperdiçar os poucos recursos para pesquisa, de que dispomos no campo da educação, para substituir as pesquisas de que realmente temos necessidade, por ações disfarçadas de formação profissionalizante. Contudo, é pertinente que sejam os próprios pesquisadores os encarregados de colocar os resultados de suas pesquisas à disposi-

ção, tanto dos formadores de formadores quanto dos professores cursando uma formação. Isso é perfeitamente possível a partir do segundo estágio do dispositivo (a alfabetização profissional), na medida em que um professor deve aprender a ler e a utilizar os resultados de pesquisas divulgados. Todavia, para o pesquisador, a qualidade da divulgação da qual é capaz vai depender, em grande parte, do conhecimento que ele pôde adquirir das representações de que dispõe o público ao qual ele destina os conhecimentos que produziu. Novamente aí, uma prática assídua da formação continuada é a única capaz de permitir-lhe transformar-se num bom divulgador.

Conclusões

As despesas destinadas à formação serão certamente um dos fatores em jogo mais importantes dos orçamentos das políticas educativas no decorrer dos próximos anos. Esse será o preço a pagar para alcançar a democratização do ensino (um acesso não apenas à alfabetização, mas, tam-

bém, à qualificação para todos), bem como para permitir que o Ensino Fundamental prepare mais e mais alunos para uma escolarização longa. O fato de que essa evolução se faça no próprio âmbito dos sistemas públicos de educação deveria permitir a estes últimos reconquistar – ou não perder – as famílias das camadas médias que, desde meio século atrás, têm-se transformado nos principais consumidores de educação. A presença de seus filhos nas escolas públicas é o único meio de evitar que os sistemas educativos reproduzam e ampliem segregações sociais inaceitáveis. As escolhas que serão feitas deverão fornecer às instituições de formação as orientações capazes de permitir a esses sistemas conduzir, para novas práticas pedagógicas, mais exigentes e mais complexas, um pessoal que já foi há algum tempo recrutado, ao mesmo tempo em que forma jovens estudantes recrutados em nível universitário avançado. Não dispomos ainda de instrumentos suscetíveis de satisfazer a todas essas exigências. Cabe às instituições de formação, tanto quanto aos poderes públicos, orientar sua ação, no sentido de encontrar rapidamente o meio de constituir-los.

Organização dos sistemas de ensino e formação docente

Miriam Schlickmann

Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina/Vice-Presidente do Consed

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação e a recente definição das diretrizes curriculares para formação inicial de professores da educação básica, o Brasil está completando a primeira geração de reformas educacionais iniciadas após a redemocratização do país. Esse movimento teve dois ciclos bem distintos: o primeiro estendeu-se de 1983, com a posse dos governadores eleitos pelo voto popular, a 1993-1994, com a mobilização nacional em torno do Plano Decenal de Educação para Todos.

Nesse período, os estados e municípios

emergiram como importantes atores no desenvolvimento das políticas de Educação Básica. Na verdade, do ponto de vista institucional, os estados e municípios assumiram uma posição de liderança no processo de mudanças. Como fruto dessa luta pela democratização e descentralização das políticas educacionais, que contava com forte apoio de organização da sociedade civil, e como decorrência direta da renovação política, que começou pelos governos estaduais e municipais, em 1986 seriam criados o Consed e a Undime. Em 2001, portanto, essas duas instituições come-

moraram 15 anos. Durante esse período, tiveram uma participação destacada na liderança das reformas.

Ao longo da década de 1980 e da primeira metade dos 1990, alguns sistemas estaduais e municipais de ensino se destacaram por iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica, transformando-se em precursores e em referência nacional para as reformas que seriam desencadeadas a partir de 1995, quando teve início o segundo ciclo. Os estados e municípios continuariam a desempenhar um papel central, mas a liderança das reformas foi assumida pelo Ministério da Educação.

Essa nova safra de reformas institucionais, consubstanciadas por meio da Emenda Constitucional nº 14, da criação do Fundef (Lei nº 9.424/96) e da LDB (Lei 9.394/96), incorporou as lições, as experiências e as inovações trazidas pelas iniciativas pioneiras de alguns estados e municípios. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo, beneficiou-se largamente das mudanças que vinham sendo implementadas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino. A flexibilidade e o estímulo a formas inovadoras de organização e gestão dos sistemas de ensino, que constituem as características básicas da LDB, refletem tendências que já estavam presentes desde a década de 1980.

Podemos afirmar, portanto, que a LDB instituiu e legitimou princípios que já haviam sido incorporados à organização dos sistemas de ensino. Todavia, é preciso reconhecer que foi a partir da LDB e do Fundef que aconteceu um verdadeiro surto de mudanças e inovações em todo o país. O panorama atual é, portanto, muito diferente daquele observado há cinco anos. Essas mudanças na organização dos sistemas de ensino, conforme pretendo argumentar, têm profundas conseqüências – ou, pelo menos, deveriam ter – para a formação de professores.

No que consistiu essa primeira geração de reformas educacionais pós-redemocratização do país? Em primeiro lugar, prevalece a ênfase na constitucionalização do direito de todos à educação como um direito básico de ci-

dadania. Em segundo lugar, pretendeu-se comprometer o Estado com o adequado provimento desse direito, mediante vinculação de parcela das receitas públicas para o financiamento da educação pública. As reformas educacionais terão, portanto, como objetivo prioritário assegurar a universalização do atendimento escolar.

O cumprimento dessa meta, no entanto, seria postergado pela desarticulação entre as três esferas de governo, problema que só começaria a ser resolvido com a aprovação da Emenda nº 14 e a criação do Fundef. Portanto, grande parte das energias que poderiam ter sido canalizadas para fazer as reformas avançar foram consumidas pelos impasses gerados pela quase interminável disputa travada em torno do controle de recursos da educação. O próprio processo de descentralização, que havia tido forte impulso no início dos anos 1980, acabaria bloqueado até meados dos anos 1990. O Fundef, como sabemos, deu novo alento à municipalização do Ensino Fundamental.

A descentralização está associada a outro componente fundamental dessa primeira geração de reformas, que é a reorganização dos sistemas de ensino. Ao chegar a este ponto, pretendo confrontar mais diretamente o tema desta sessão que, de acordo com a minha interpretação, problematiza a relação entre a “organização dos sistemas de ensino e a formação docente”.

Se observarmos o que aconteceu na década de 1990, vamos verificar que profundas mudanças estruturais e organizacionais foram promovidas pelos sistemas de ensino. E, até onde consigo enxergar, essas mudanças tiveram pequena, para não dizer nenhuma, repercussão nos programas de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Não quero dizer com isso que tenha havido ou que haja descaso em relação ao problema da formação de professores. Ao contrário, essa tem sido uma preocupação permanente.

No entanto, é muito mais fácil para qualquer gestor educacional reorganizar o sistema de ensino do que promover mudanças na área de formação, sobretudo a formação ini-

cial, a cargo de instituições externas aos sistemas de ensino e com elevado grau de autonomia, como é o caso das universidades. Não é surpresa, portanto, constatar que tem havido um descompasso entre as mudanças organizacionais e curriculares e a formação docente.

Insisto, mais uma vez, que essa tem sido uma preocupação central nos últimos anos. Todavia, tem sido muito mais difícil avançar na área de formação de professores do que nas demais reformas. É bem verdade que tem havido certa coerência nos passos que têm sido dados, pois a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais para as três etapas da Educação Básica precedeu, como não poderia deixar de ser, a elaboração das diretrizes curriculares para formação inicial de professores. Essas diretrizes delineiam um perfil profissional requerido pela nova proposta organizacional e curricular da Educação Básica.

No entanto, não podemos esperar até que as instituições formadoras implementem as novas diretrizes curriculares definidas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e comecem a formar professores com um novo perfil. Numa previsão bastante otimista, esses profissionais deverão começar a sair das Faculdades de Educação em 2005. Portanto, o novo modelo de formação inicial deverá demorar para produzir impacto nos sistemas de ensino.

Devemos pensar, assim, em políticas de formação continuada que dêem conta de capacitar em serviço os professores que estão na ativa. São esses profissionais que estão sendo pressionados a desenvolver a nova proposta curricular para as diferentes etapas da Educação Básica. O programa Parâmetros em Ação é um exemplo das alternativas que devemos explorar e expandir. Creio que não merece essa iniciativa reconhecer que ela veio como resposta à percepção de que os Parâmetros Curriculares Nacionais não estavam sendo apropriados e incorporados pelos sistemas de ensino porque muitos professores não estavam capacitados para desenvolver a nova proposta curricular.

Para remediar esse problema, criou-se

uma estratégia inteligente que trabalha os PCN dentro de um programa estruturado de capacitação docente. Creio que os resultados dessa experiência são bastante encorajadores, sobretudo por comprovar a viabilidade de parcerias entre os sistemas estaduais e municipais de ensino e as instituições formadoras. Esse trabalho também tem sido facilitado pela qualidade das propostas e dos materiais desenvolvidos pelo Ministério da Educação.

Todavia, é preciso ainda muito esforço para que se estabeleça uma fina sintonia entre as mudanças organizacionais promovidas pelos sistemas de ensino, as diretrizes e os parâmetros curriculares e as atividades de capacitação docente. O Censo Escolar apresenta um retrato, ainda que superficial, da diversidade existente hoje na organização dos sistemas de ensino.

Em 2000, cerca de 38% dos alunos do Ensino Fundamental estavam matriculados em escolas que implantaram o sistema de ciclos ou mais de uma forma de organização, enquanto 62% permaneciam no sistema tradicional seriado. A organização do Ensino Fundamental em ciclos é mais comum na Região Sudeste, onde cerca de 57% dos alunos já participam desse modelo, enquanto 28% seguem no sistema seriado e 15% em escolas que combinam mais de uma forma de organização. O sistema de ciclos também avançou em alguns estados de outras regiões, como Ceará, Rio Grande do Norte, Amapá, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Paralelamente à implantação de ciclos, alguns sistemas de ensino decidiram ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, antecipando-se à diretrizes do Plano Nacional de Educação. Essa medida tem sido incentivada, obviamente, pelo critério de distribuição de recursos do Fundef. A ampliação para nove anos e a redução da idade de ingresso para 6 anos permitem a esses sistemas de ensino aumentar o número de matrículas e, com isso, receber mais recursos.

A organização do Ensino Fundamental em ciclos aparece associada a diferentes propostas pedagógicas nos sistemas de ensino que implantaram essa medida. Em São Paulo, por

exemplo, o Ensino Fundamental foi organizado em dois ciclos de quatro anos, combinados com a adoção do regime de progressão continuada ou de promoção automática. Essa mudança foi precedida de um processo de reorganização da rede escolar, que separou fisicamente o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) do segundo segmento (5ª a 8ª série).

Já no Ceará, a proposta é organizar o Ensino Fundamental em três ciclos, mudança acompanhada da sua extensão para nove anos. Encontramos ainda sistemas de ensino que mantêm apenas o tradicional Ciclo Básico de Alfabetização, que em geral congrega as duas primeiras séries do Ensino Fundamental. É o caso do Paraná, um dos Estados que foi pioneiro na adoção dessa política, no início dos anos 1980.

Existe, portanto, uma variedade significativa de experiências que estão sendo desenvolvidas por sistemas estaduais e municipais de ensino. A organização em ciclos é uma tendência que ganhou velocidade nos últimos anos, graças à flexibilidade assegurada pela LDB. Essa política, no entanto, tem profundas implicações pedagógicas. Na verdade, o sistema de ciclos implica a reorganização curricular. Uma das dificuldades mais óbvias é a substituição dos livros didáticos, desenvolvidos para atender o sistema seriado.

Mas é na área da formação de professores que reside o maior desafio. Capacitar os professores para trabalhar de acordo com a nova proposta pedagógica e curricular é um imperativo para que as mudanças não sejam apenas formais. Essa é uma preocupação central hoje dentro do Consed. Para conhecer algumas experiências que possam inspirar alternativas nessa área, o Consed estará promovendo em breve uma missão técnica de Secretários de Educação à Espanha, Inglaterra e França. O objetivo será especificamente conhecer programas e políticas na área de formação docente.

Creio que a formação inicial e continuada de professores, que poderíamos associar ao tema mais amplo da valorização e da profissionalização do Magistério, tornar-se-á um

tema-chave da segunda geração de reformas educacionais que terão lugar nos próximos anos no Brasil. Essas reformas serão indispensáveis para que as metas traçadas pelo PNE sejam efetivadas ao longo desta década.

A primeira onda de reformas promoveu como prioridade a universalização do atendimento escolar. Para garantir o direito de todos à educação, foram enfrentados os problemas do financiamento da educação, da distribuição de competências e responsabilidades entre as três esferas de governo e da organização dos sistemas de ensino.

A nova onda de reformas educacionais, na qual de certa forma o Brasil já está inserido desde meados da década de 1990, pois faz parte de uma tendência internacional, define como prioridades a garantia de equidade de oportunidades de aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. A equalização do financiamento, compatível com um padrão mínimo de qualidade, é uma pré-condição. O foco das políticas, portanto, passa da alocação de recursos para os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

E é nesse sentido que a profissionalização do Magistério assume uma importância vital. Se se espera que o(a) professor(a) assuma responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, é indispensável que ele (a) seja munido dos recursos necessários para atender a essa expectativa. O profissionalismo que o Magistério requer deve contemplar competência pedagógica, conhecimento e valores.

Embora todos nós tenhamos uma idéia aproximada das competências e habilidades que constituem requisitos básicos de um professor eficiente, certamente nenhum de nós tem uma receita pronta de como formar esse profissional. Certamente também não encontraremos uma resposta satisfatória das instituições formadoras. Da mesma forma, temos ouvido e repetido o chavão de que a educação para o século XXI requer do professor diferentes habilidades e conhecimentos. Todavia, a definição desse perfil é ainda muito vaga.

Finalmente, está em voga a idéia de que, para atender às novas exigências que recaem

sobre ele, o professor deve cultivar um conhecimento profundo e sofisticado sobre a disciplina que lhe compete lecionar. Formação específica para o Magistério, ou seja, competência pedagógica, tem sido reputada por alguns como requerimento secundário. Essa visão simplista e distorcida precisa ser confrontada, antes que se torne um novo senso comum.

Creio que as novas diretrizes nacionais para formação inicial de professores respondem bem a esse desafio, ao reafirmar categoricamente que a formação pedagógica é indispensável. Essa orientação é clara no Decreto nº 3.276/99, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000, que regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui o principal instrumento de aproximação no processo de formação dos professores das diferentes etapas da educação básica.

Essa regulamentação foi interpretada pelo Parecer nº 133/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. De acordo com o entendimento firmado pelo CNE, a formação de professores para atuação multidisciplinar terá de ser oferecida em cursos de *Licenciatura Plena*, eliminando-se portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação. Portanto, foram bloqueados os atalhos que levavam ao Magistério pessoas com escassa formação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica adota uma abordagem que enfatiza o desenvolvimento das competências necessárias à atuação profissional, integrando os conteúdos das áreas de ensino da educação básica à formação pedagógica. Portanto, a formação pedagógica não é uma camisa que será vestida sobre a formação específica, mas parte constitutiva de todo o processo de desenvol-

vimento das competências que habilitam para o Magistério.

O desenho do novo modelo de formação inicial é coerente com as Diretrizes, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a nova concepção integrada da educação básica, assentada pela LDB. No entanto, esse modelo não responderá adequadamente às necessidades da educação básica se as instituições formadoras não estiverem atentas às novas formas de organização adotadas pelos sistemas de ensino. Ou seja, é essencial que seja estabelecida uma sintonia fina entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras em cada unidade da federação.

O Consed vem dialogando com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) com o objetivo de criar canais institucionais que favoreçam essa indispensável integração entre as universidades e os sistemas de ensino. Tem havido, por parte do Crub, uma boa vontade muito grande em trabalhar em conjunto com os sistemas de ensino na implementação da nova proposta de formação inicial. Essa integração também é altamente desejável em relação à formação continuada. As universidades, sobretudo as públicas, têm uma enorme contribuição a dar para a melhoria dos sistemas de ensino.

Finalmente, a descentralização da educação básica não deve ser uma desculpa para que estados e municípios não trabalhem em regime de colaboração na área de formação docente. Creio que esse deve se tornar um tema prioritário na agenda do Consed e da Undime, bem como das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sem essa colaboração, recursos preciosos continuarão sendo gastos em atividades de capacitação de duvidosa validade.

SIMPÓSIO 26

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DIGITAL

Cláudio Francisco de Souza Salles

Luis Huerta

Formação de professores e inclusão digital: a experiência do ProInfo

Cláudio Francisco de Souza Salles

Seed/MEC

Implantado a partir de 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) deu início ao processo de universalização do uso das novas tecnologias de informática e telecomunicações nos sistemas escolares públicos e à introdução de inovações pedagógicas e gerenciais nas escolas.

Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento e o uso pedagógico das novas tecnologias de informática e telecomunicações e também utilizá-las como ferramentas para alavancar um processo de inovação em todos os sentidos, dentro do ambiente escolar, visando:

- melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico;
- preparar o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade desenvolvida,
- valorizar o professor.

Partindo desses pressupostos, a importância do programa para o desenvolvimento da informatização da escola pública destaca-se principalmente quanto aos aspectos de:

- apoio aos estados na informatização de suas redes de ensino;
- oportunidade de acesso e familiarização dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública com as novas tecnologias de informática, numa dinâmica educacional que poderá favorecer o surgimento de novas habilidades e competências;
- valorização e atualização de milhares de professores com a aprendizagem de novos conhecimentos e técnicas para a melhoria de sua prática pedagógica e para o desenvolvimento de projetos e atividades com seus alunos, ou, ainda, para o aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar, que podem ser construídos de acordo com a realidade de cada contexto;
- utilização dos equipamentos pelas comuni-

dades, em programas e cursos que favoreçam aos interesses locais.

O sucesso desse programa depende fundamentalmente da capacitação dos recursos humanos envolvidos com sua operacionalização. Capacitar para o trabalho com novas tecnologias de informática e telecomunicações não significa apenas preparar o indivíduo para um novo trabalho docente. Significa, de fato, prepará-lo para o ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação.

A capacitação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade.

Os professores destinados à formação dos multiplicadores serão selecionados em função de sua qualificação profissional em informática e educação. Os demais – multiplicadores e aqueles que atuarão em salas de aula – deverão ter um perfil que os leve a ser:

- autônomos, cooperativos, criativos e críticos;
- comprometidos com a aprendizagem permanente;
- mais envolvidos com uma nova ecologia cognitiva do que com preocupações de ordem meramente didática;
- engajados no processo de formação do indivíduo para lidar com a incerteza e a complexidade na tomada de decisões e com a responsabilidade daí decorrente;
- capazes de manter uma relação prazerosa com a prática da intercomunicação.

Internet: educação informal e formação de professores

Luis Huerta

INCITE, Inversiones en Ciencia y Tecnologia e INVENCION, Aplicaciones en Ciencia y Educación/Chile

Resumo

A Internet está se tornando uma das principais matérias na formação de professores. As reformas curriculares incluem sugestões freqüentes para que os professores incluam recursos da Internet em seus planos de ensino. De certa forma, a Internet na sala de aula é um passo para a remoção de algumas barreiras entre o sistema de educação formal e o ambiente educacional externo. A influência do ambiente na formação de hábitos e de interesses nos alunos é consideravelmente forte, e as escolas estão atrasadas nessa tarefa. Em nossos países, as novas tecnologias de comunicação poderiam ser a pedra angular para a massificação de mudanças educacionais e para superar a atual escassez de recursos humanos. Entretanto, novos esforços deverão ser empreendidos, a fim de que a Internet seja validada como uma ferramenta de comunicação que vá além da abordagem "enciclopédica" que se faz da Rede. Um dos principais problemas é como aproveitar a independência e a liberdade promovidas pela Internet, considerando-se o fato de que as novas tecnologias de aprendizagem eletrônica colocam em xeque conceitos clássicos de aprendizagem e ensino.

Globalização e educação

O mundo atual e o porvir colocam novas exigências educacionais. Pela natureza da economia global, essas necessidades não fazem parte do planejamento, ou não podem ser previstas adequadamente. É o mercado que as impõe e, conseqüentemente, as respostas às demandas normalmente exibem algum atraso. Esses tempos de desajustes são um estímulo à procura e à pesquisa.

A globalização incorpora à reflexão também os países de menor desenvolvimento. Ainda hoje, as respostas às necessidades educacionais incluem a busca de novas tecnologias que certamente se encontram mais ao alcance das economias desenvolvidas, enquanto o mundo mais atrasado deve encontrar uma forma de incorporar-se. As fronteiras econômicas abertas dos países não-desenvolvidos fazem-nos sensíveis às mudanças ou orientações ditadas pelo virtual domínio global exercido pelo mundo desenvolvido. Sabemos hoje que a globalização e a tecnologia de Internet não aproximam, ao contrário, podem distanciar as diferenças na renda dos países mais pobres em relação à dos países mais ricos.

Todavia, também existem oportunidades provenientes da globalização e estas devem ser consideradas com alguma hierarquização, devendo-se centralizar esforços nas de maior retorno. Para a educação, a Internet é uma dessas oportunidades.

Internet e reforma curricular

Não é possível conceber a introdução de novas formas de aprendizagem e novos currículos, sem considerar o meio externo ao sistema escolar. Atualmente, o meio externo tem um ator de grande influência: a Internet.

Apesar da débil incorporação de nossos países à Internet, ela pode ser considerada relativamente acelerada. Quando a Internet é acessível, a tendência é conectar-se e utilizá-la, o que é especialmente importante no sistema privado de educação. Isso gera,

dentro dos próprios países, diferenças que afetam a igualdade de oportunidades ante o conhecimento e a aquisição de habilidades. Assim, um país pode crescer desequilibradamente, o que, além dos efeitos desiguais na área social, também produz dificuldades na coordenação de recursos humanos competitivos dentro desse país. Em termos de equidade e equilíbrio, as novas tecnologias de informação são um dever nos novos planos nacionais de educação.

Assim sendo, o conceito de currículo alcança hoje um significado maior, abrangendo os domínios da auto-aprendizagem e da área educativa informal. Naturalmente, a reforma curricular deve possibilitar novos esquemas formativos e de aquisição de conhecimentos dentro e fora da escola, de maneira complementar. Portanto, o próprio conceito físico de escola é colocado em questão.

Quanto aos processos de aprendizagem, isso certamente sugere questões relevantes que devem ser verificadas. Mas mudanças que vêm ocorrendo pela aparição dos computadores também podem proporcionar alguns enquadramentos empíricos.

No ensino de Ciências, por exemplo, a crescente introdução de computadores tem substituído muitas operações experimentais que eram usuais e consideradas sagradas nos planos educacionais. Um sensor eletrônico conectado a um computador, que produz um gráfico devidamente organizado, tem substituído difíceis ações manuais. Será que essas formas são menos eficazes em transmitir os conceitos da Ciência ou em gerar habilidades suficientes para o trabalho criativo, ou para induzir uma atitude reflexiva e próxima da natureza?

É claro que a resposta a essa pergunta precisaria de um espaço e de um tempo maior do que aquele já transcorrido. Obviamente, tal resposta está fora do âmbito desta apresentação. Porém a verdade é que quaisquer que sejam as respostas elas não significarão que teremos de abrir mão das novas ferramentas. Seria essa a premissa para o conjunto da reforma curricular em relação às novas tecnologias de informação.

A Internet e os recursos humanos para a educação

Um único olhar sobre as relações hoje presentes na escola e a sua comparação com o que se espera que elas sejam no futuro coloca enormes desafios. Com certeza, a gestão escolar, os atuais professores e as características dos alunos revelam profundos desajustes que aparentemente não encontrarão solução nos mesmos atores da atualidade. Em alguns casos, a gravidade do problema não apenas reside nas condutas dos atuais profissionais, mas numa quantidade de recursos humanos absolutamente insuficiente para a implementação de qualquer programa educacional novo. Por exemplo, no Chile, o número de professores de Física é 60% inferior ao requerido pelo novo currículo.

Portanto, é evidente que não se trata apenas de introduzir mudanças na própria formação dos professores mas, também, da incorporação de novas soluções em relação ao uso dos recursos. É também evidente que a grande escassez na quantidade de recursos implica um esforço de longo prazo, num país que não pode oferecer a profissionais estrangeiros condições econômicas atraentes para vir trabalhar nele.

Portanto, a Internet desempenha um papel relevante, se considerarmos o seu potencial para tornar-se um elemento ativo em termos de auto-aprendizagem ou de educação a distância, com o objetivo de aumentar a produtividade dos recursos humanos disponíveis.

Todavia, fica evidente que os estabelecimentos educacionais devem passar a considerar os computadores e a Internet como recursos fundamentais e de uso obrigatório. Conseqüentemente, os profissionais dos estabelecimentos devem passar a satisfazer as demandas de usuários que já são relativamente especialistas com respeito à utilização dessas ferramentas.

Na transição ao uso de novas tecnologias na educação, cientistas e engenheiros podem ser aproveitados num esforço de estender suas experiências para, assim, assistir os professores a compreender a tecnologia da Internet, bem como sua utilização.

A Internet e a educação

A Internet constitui uma comunicação remota, um conceito diferente, em que os computadores são elementos de grande importância, mesmo quando, em termos tecnológicos, essa significação não seja imprescindível para o estabelecimento da própria comunicação. A comunicação via Internet inclui a *web*, a qual permite compartilhar documentos em formatos crescentemente poderosos. A informação em código, que viaja pela rede de fios e cabos e por satélites, incorpora instruções que devem ser processadas num computador, e as tarefas resultantes dessa informação que foi transferida envolvem todas as operações das quais um computador é capaz. Podemos, então, imaginar o que ocorrerá em cada ponto da rede com os futuros avanços na computação.

Com respeito à educação, existe bastante identidade de recursos e formatos com as formas tradicionais, sendo certamente aquela da dimensão real tridimensional a que falta na Internet. Esta última envolve certos aspectos sensoriais cujo papel na aprendizagem parece ser importante, embora não existam experiências claras a respeito dos efeitos de sua ausência nos processos educativos.

A Internet redonda numa revisão da validade de certas idéias longamente aceitas, ainda que o questionamento num ou outro sentido venha com o transcurso da sua ampliação. O importante é não se deter diante das possibilidades abertas. Nesse sentido, nossos países podem efetuar um esforço controlado, o qual será necessariamente compartilhado com formas mais tradicionais, sendo que estas últimas teriam uma maior participação em tal esforço.