

Universidade Federal do Piauí

ISSN 1518-0743

# Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	Nº 9	1-81	Jan./Dez./2003
----------------------------------	----------	------	------	----------------

# SUMÁRIO

– Um lugar para ser criança – repensando a ação pedagógica na educação infantil	
• Carolline Machado Cortelini e Claiton José Grabauska .....	3
– L'incerto crinale: formazione e lavoro nell'esperienza femminile e nel lifelong learning	
• Anna Maria Piusi .....	11
– Necessidade do milênio: uma escola contra as exclusões	
• Francis Musa Boakari .....	19
– O professor negro na universidade: notas de curso	
• Wilma Baía Coelho .....	34
– A reforma do ensino Médio: uma crítica em três níveis	
• Celso João Ferretti .....	41
– Companhia de Aprendizes de Marinheiros da Província do Piauí: o recrutamento à armada e o acesso da criança pobre à escola	
• Rozenilda Maria de Castro Silva .....	50
– Planejamento de ensino: uma ação necessária	
• Carmesina Ribeiro Gurgel .....	59
– A educação de jovens e adultos no Brasil: evolução e perspectivas	
• Francisca de Lourdes dos Santos Leal .....	68
– Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente	
• Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Maria Salonilde Ferreira .....	73
– Endereços dos autores dos trabalhos constantes neste Número .....	81
– Instruções para o envio de trabalhos .....	82

---

---

# UM LUGAR PARA SER CRIANÇA – REPENSANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Machado Cortelini<sup>1</sup>

Claiton José Grabauska<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar algumas questões pertinentes à escola infantil. Para tanto, o foco recai no entendimento sobre a infância e a educação para a infância. As reflexões feitas no texto brotam de uma prática concreta em uma instituição de educação infantil.

Palavras Chave: Infância, Educação e Cidadania.

## ABSTRACT

A place to be child - re-thinking pedagogical action in pre-school. These paper objectives to point some questions about the childhood school. Thus, it focuses on the understanding about childhood and education for childhood. A concrete practice in a pre-school institution is the support to reflections of this paper.

Palavras Chave: Childhood, Education, Citizenry.

---

---

## 1 Considerações iniciais sobre o tema proposto

O entendimento que temos da infância muda a cada tempo histórico e em cada contexto social. Atualmente prepondera a compreensão de que a infância é uma etapa da vida com suas peculiaridades e que a criança tem, pela sua condição, direito de viver essa fase e ser protegida, amparada, cuidada e educada. No entanto, temos uma multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão interferir no modo de ser criança e viver a infância. Isso determina a coexistência de diversas infâncias, dentre elas uma infância cidadã ou infância de direitos - afirmada pela legislação; uma infância destituída de direitos e proteção - crianças que não têm acesso à escola, são vítimas de violência e obrigadas ao trabalho infantil; outra infância protegida e até superprotegida pelos pais ou responsáveis; dentre outras.

Consideramos que é tarefa da sociedade como um todo buscar a efetivação da legislação para a infância, a fim de que todas as crianças em nossa sociedade tenham o direito de ser crianças. E então sim, teremos como realidade a infância cidadã, em que a criança é sujeito de direitos, atuante no processo de construção da cultura e da sociedade.

Nesse contexto, é que pensamos a educação para a infância - aqui nos delimitaremos a falar da infância de zero a seis anos de idade, portanto da educação infantil. Consideramos importante e necessário trazer à luz algumas considerações a respeito da educação infantil, tema tão controverso que suscita diversas questões, dentre elas o que dizem as políticas públicas, o que é de fato efetivado, quais as condições das escolas da infância, quem são os profissionais dessa área, como se orientam as práticas educativas. No entanto, nos deteremos a discutir algumas questões em torno das práticas educativas na educação infantil.

Neste trabalho, propomo-nos apontar algumas condições para uma educação infantil comprometida com a efetivação do direito de todas as crianças à infância. Para isso, iniciamos a trajetória desse artigo contextualizando a infância em nossa sociedade e assinalando como a compreendemos. Mais adiante nos detemos em demarcar alguns elementos que nos auxiliam da delimitação de uma educação para a infância e ainda abordaremos o trabalho realizado em uma instituição de educação infantil em que desenvolvemos um trabalho em colaboração com as professoras.

---

\* Recebido: junho de 2003

\* Aceito: outubro de 2003

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – CE/UFMS.

<sup>2</sup> Professor Doutor - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Departamento de Metodologia de Ensino – CE/UFMS.

## 2 O lugar da infância na sociedade

A educação infantil desponta como necessidade social e fator para o desenvolvimento das crianças, passando a ser considerada direito da criança e sua família em um contexto de luta por melhores condições para a infância. Sendo assim, as políticas públicas para a infância começam a se destacar no final da década de 70 e início da década de 80, quando se intensificou a discussão sobre a educação das crianças das famílias de camadas populares em creches e pré-escolas (SEGAT, 2002).

A tendência atual nos remete a uma realidade em que o cuidado à criança deixa de ser exclusivamente da família e passa a ser "importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas" (HADDAD, 2002, p. 93), bem como, um modo de apoiar a família, propiciando a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Portanto, vivemos atualmente uma fase em que a educação da criança pequena deixou de ser exclusivamente de responsabilidade da família e passa a ser compartilhada com diversos segmentos públicos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 1994) expressam a atual concepção de infância que diversas instâncias de nossa sociedade lutaram por conquistar. Ambos apresentam uma nova visão da infância e das responsabilidades da família e do Estado em relação às suas necessidades. Essa atual concepção refere-se à criança como sujeito de direitos, que é cidadã na sociedade. Pode-se dizer que a infância cresceu como sujeito social de direitos em nossa sociedade, ao menos no papel, por meio dos direitos garantidos por lei, contando com uma legislação específica que a ampara, protege e assiste. Nesse sentido, Guimarães (2002, p. 45) diz que: "Ao menos no papel, esse novo ordenamento caracteriza-se por uma concepção de atenção à criança, atribuindo-lhe a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade".

A visão da criança como sujeito de direitos é a norteadora de toda mudança legal e gera a consideração de que a educação infantil é parte integrante da educação básica. Nesse sentido, o direito à educação infantil deixa de ser apenas direito dos pais em ter um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. Sendo assim, no atual

contexto da sociedade brasileira, o atendimento em instituições de educação infantil passa a ser entendido como direito de todas as crianças.

Em comum acordo com a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1998), traz algumas mudanças para a educação infantil ao iniciar afirmando que essa tem como finalidade propiciar o "desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (artigo 29). Dessa forma, a LDBEN ressalta a integração entre o cuidado e a educação da criança e busca garantir e regulamentar a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Contudo, Barreto (2002) assevera que ainda é tímido o lugar ocupado pela criança menor de sete anos nas políticas públicas, apesar de ser esse o segmento populacional mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade. Temos que considerar que a educação infantil é parte de uma política educacional mais ampla em que importa assumir que o ensino fundamental coloca-se como prioridade na educação por parte do Estado.

Os possíveis avanços na legislação apontam desafios que dizem respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra. "Essas concepções dizem respeito não só à criança, seu desenvolvimento e educação, como também, ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na educação infantil" (OLIVEIRA, 2002b, p. 35).

Essa mesma infância que atualmente tem garantido um espaço maior na sociedade - a quem essa mesma sociedade volta-se para dedicar cuidados, atenção, garantir-lhe condições dignas de existência - necessita de nossa parte um olhar atencioso no sentido de buscar compreendê-la e pensar, em termos de educação, que experiências oferecer-lhe.

As instituições de educação infantil e a concepção que temos da infância podem ser vistas como uma construção social de uma comunidade, e essa compreensão implica diversas infâncias que são construídas para e por crianças em diferentes contextos. Isso significa que temos escolhas a fazer a respeito do conceito de criança que adotamos. Nesse sentido, contribui Rinaldi apud Moss (2002, p.242) ao afirmar que: "A infância não existe, nós a criamos como sociedade, como sujeito público. Quando escolhemos uma imagem de criança, fazemos uma escolha política e pedagógica".

Apontamos a idéia de uma criança a quem é dado o direito de viver o seu tempo como uma etapa da vida a ser vivida. Negamos, portanto, a infância como preparação para a vida - a preocupação centrada no adulto que irá se tornar. Certamente, o que vivenciar na infância terá reflexo na vida adulta, mas como conseqüência do processo vital, isso significa que a criança não precisa ser "treinada" para ser adulta. Disso implica a assunção de que ela é sujeito social e cidadã de uma sociedade (é diferente da concepção que a criança virá a ser sujeito quando se tornar adulto), com direitos e responsabilidades, que pensa e age por si mesma, busca compreender o mundo que a cerca, que é investigativa e curiosa, que se apropria do conhecimento existente e constrói outros. Alguém com quem vale a pena dialogar e é ativa na construção de si mesma e do mundo que a cerca (MOSS, 2002).

### 3 Uma escola infantil é um lugar diferente

Partindo da concepção de criança como sujeito social de direitos e considerando que: "Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade" (Arroyo, 1995, p.19), podemos propor uma educação para a infância. Educação que se firme na idéia de que a criança é alguém que tem o direito de ser criança e de viver essa fase.

Com essa mudança, na compreensão com relação à criança, tem se transformado a educação para a infância. Embora estejamos ainda discutindo por que educação infantil e para quê, temos claras algumas definições que nos permitem delinear um projeto de educação para a infância a partir dos próprios entendimentos que se tem atualmente.

O contexto atual nos permite definir algumas questões prementes, como considerar que a educação infantil é um espaço para haver mais que somente cuidado. Uma das características básicas de uma proposta para a educação infantil está justamente no caráter integrado, em que cuidar e educar são vistos como dimensões indissociáveis da educação da criança, pela especificidade dos sujeitos envolvidos. Esta é uma particularidade da educação infantil em todos os seus níveis, para todas as classes sociais.

Ainda carece ver e ouvir as crianças, adentrar em seu mundo, percebê-las como sujeitos reprodutores e produtores de cultura. Isso implica

assumir a alteridade da infância, ver a criança como outro, diferente do adulto, que utiliza mil e uma formas de se expressar, que possui um outro modo de ver o mundo, de estar nele. Sobre isso destacamos ainda que:

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto (GOBBI; LEITE, 1999). Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio (OLIVEIRA, 2002a, p.04 - grifos da autora).

Uma proposta para a educação infantil, como afirma Campos (1994), deve situar a criança no seu contexto social, ambiental, cultural, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta. Desse modo, propiciar um processo educativo que busca dar conta de todas estas dimensões de modo integrado, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e as concepções da cultura e da sociedade em que ela está inserida e que, fundamentalmente, permita-lhe conhecer o mundo tendo um profundo respeito por ela.

Consideramos importante que uma proposta educativa dê conta das especificidades do grupo de crianças com quem se está atuando - para isso faz-se necessário conhecê-las a fim de propor experiências que contribuam para sua compreensão de mundo. Redin (2000) afirma que é necessário que o eixo fundamental do fazer pedagógico seja a prática social de educandos e educadores e acrescenta que: "A escola será um momento privilegiado da existência, onde ela, a existência, será elaborada, enriquecida, refletida, e reelaborada para ser assumida num patamar superior" (REDIN, 2000, p.48).

Uma instituição educativa para a infância deve propiciar à criança, além do cuidado, o fazer intencional, um fazer organizado em função da convivência estimulante, desafiadora, cooperativa; propiciar o acesso a experiências, conhecimentos e formas de expressão diversificados. Esse fazer pedagógico inclui o estabelecimento de normas, com-

portamentos e conhecimentos que são a expressão dos saberes acumulados historicamente pelos homens, são eles o domínio da linguagem, da ciência, das artes e da cultura.

Há a necessidade do ensino sistemático e intencional desses saberes - eles, porém, no período da educação infantil, deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com a alegria da descoberta, da surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático; do tato, do cooperativo, do original no coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso/desarmônico, do surpreendente mundo autenticamente humano. (REDIN, 2000, p. 50).

Isso implica organizar as relações que a escola infantil estabelece de modo diferente da escola (fundamental) como a vemos hoje, a fim de que ela seja espaço para a criança em sua plenitude, espaço desafiador, prazeroso, criativo, crítico.

Nesse sentido, Faria (1999) aponta para uma escola infantil que propicie a cultura da criança e de sua classe social, e ofereça o acesso à cultura das outras classes. Uma escola que não perca a dimensão do lúdico. Esse é um processo em vias de se fazer. Podemos ir descobrindo com as próprias crianças, os limites e possibilidades dessa proposta, ficando sempre muito atentos aos desejos e necessidades das crianças, aos seus contentamentos e descontentamentos, para com isso ir elaborando esse processo em que vamos juntos em busca da aprendizagem, da apropriação do conhecimento que vai possibilitar à criança construir e elaborar tantos outros conhecimentos.

A educação para a infância demanda possibilitar um espaço que dê expressão ao seu modo de ser, em que a criança possa viver plenamente sua infância, em que tudo o que vivenciar, aprender seja importante para ela enquanto criança. Madalena Freire refere-se a essa questão afirmando que o conhecer é, para a criança, compreender sua condição de sujeito no mundo em seu tempo presente:

... o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim para a vida aqui e agora. (FREIRE, 1989, p.50 - grifos da autora).

Nessa perspectiva, consideramos a escola infantil como um espaço em que a criança começa

aprender que conhecer é um processo prazeroso, que envolve a criatividade e a espontaneidade. Confirmando isso, Paulo Freire (2000a, p.95) assegura que: "O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo". Sendo assim, a vida cotidiana tem espaço na escola como elemento que guiará o processo de conhecimento.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (FREIRE, 2000b, p. 58-59).

Uma proposta para a educação infantil precisa considerar um modo de relação com o conhecimento em que o conhecimento de mundo dos sujeitos é o ponto de partida do processo educativo, que vai orientar a busca ao conhecimento sistematizado. Isso implica organizar as ações de modo a realizar o movimento de partir do conhecimento prévio das crianças, da forma como elas compreendem a realidade, desafiando-as à construção de novos conhecimentos.

Uma proposta pedagógica para a educação infantil considera a relação entre os diversos conhecimentos, realizando a relação entre o conhecimento de mundo da criança e o conhecimento sistematizado, pois é na totalidade que a criança compreende a realidade, a partir de temas que são do seu cotidiano. O conhecimento para a educação infantil é, portanto, a relação entre o conhecimento de mundo/compreensões das crianças e o que faz parte do mundo delas (fantasias, compreensão da família, das relações sociais, sua localização espacial, temporal...), com o conhecimento elaborado, fazendo com que o conteúdo escolar seja a relação entre estes conhecimentos.

Neste processo as crianças têm que necessariamente ser sujeitos atuantes que compartilham das decisões, do encaminhamento das atividades, como propõe Madalena Freire:

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de "dono da verdade", que chega e disserta sobre o "corpo e seu funcionamen-

to", mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento (FREIRE, 1989, p. 45 - Grifos da autora).

A construção ou produção do conhecimento implica, de acordo com essa compreensão, o exercício da curiosidade, a capacidade de comparar, perguntar, olhar, observar, compreender. O elemento fundamental que nos leva a conhecer é a curiosidade. A criança é imensamente curiosa, é esta curiosidade que a leva à busca de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, observando, questionando.

É tarefa do educador infantil potencializar o processo educativo utilizando como fundamento e como norteador a curiosidade da criança. Freire e Faundez (1985) afirmam que todo o conhecimento começa pela pergunta, começa pela curiosidade, a curiosidade é uma pergunta. E no processo de ensino esqueceu-se da pergunta, transformando-o simplesmente em resposta.

No contexto dessa proposta o educador precisa ir compreendendo cada vez melhor a leitura de mundo que os educandos realizam de seu contexto imediato e do contexto maior, do qual o educador também é parte. Freire; Faundez (1985) asseveram que não é possível realizar a educação apenas impondo o conhecimento sistematizado, é necessário o movimento de partir do conhecimento popular. E então, apropriar-se do conhecimento científico - quando este é resposta a alguma pergunta formulada - e retornar ao concreto com esse novo conhecimento, gerando daí um conhecimento que não é nem somente o conhecimento popular, nem apenas o conhecimento científico, mas um novo conhecimento originado da relação desses dois - conhecimento crítico, pois.

O papel do educador neste contexto é orientar os educandos nessa tarefa, propiciando-lhes instrumentos para a busca do conhecimento de forma dialógica e problematizadora. Nesse sentido vê-se o papel do educador como organizador do trabalho: "Daí a importância de salientar este papel do professor, como organizador. Organizador no sen-

tido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha com eles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor" (FREIRE, 1989, p. 96).

Então questionamos: como viabilizar essa escola? Para alguns pode parecer utópica uma escola assim em uma realidade em que ainda temos que lutar para garantir o acesso de tantas crianças em idade de educação infantil à escola que lhes é de direito, mas, que, no entanto não lhe oferece vaga. Conforme Barreto (2002) e Fülgraff (2002) o número de vagas oferecidas nas instituições de educação infantil no país não é suficiente para atender a demanda de crianças. Essa situação acarreta em uma parcela considerável da população infantil que não consegue vaga nas escolas, principalmente as provenientes de famílias de baixa renda que dependem das escolas públicas<sup>3</sup>.

Do mesmo modo pode parecer utópica essa escola em uma realidade em que a falta de profissionais formados e qualificados ainda é grande e que a maioria das/os profissionais não tem ao certo o entendimento de seu trabalho.

#### 4 Uma história de educação infantil

Trazemos a história de uma escola que tem caminhado em busca dessa educação infantil em que a criança tem o direito a viver a infância. Nessa escola, o que se propõe é propiciar às crianças o desenvolvimento de sua autonomia, sendo esta a possibilidade de manifestar-se livremente, expor sua curiosidade, linguagem, inquietações e exercer o direito de decidir, tomar iniciativa, optar. Também no sentido de efetivar a cidadania, entendendo-a como o exercício pleno dos direitos da criança que se constrói através de sua participação na vida da comunidade.

Temos desenvolvido<sup>4</sup> um processo de investigação da prática educativa no Centro Educacional Infantil Casinha da Criança - CEICC, localizado em Chapecó/SC. A escola referida é privada, no entanto, localiza-se em um bairro de classe trabalhadora da cidade, atendendo uma população de renda mé-

<sup>3</sup> Barreto (2002, p.11) pondera quanto à desigualdade de acesso: "Se na classe de maior renda (acima de 5 salários mínimos per capita), conforme os dados da PNAD/99, 32,5% das crianças de zero a três anos já frequentam creche, na de menor renda (menos de 1/2 salário mínimo), a cobertura não chega a 6%. Das crianças de 4 a 6 anos, de famílias de maior renda, cerca de 90% já frequentam pré-escola ou ensino fundamental; para as de menor renda, este percentual é de apenas 50%".

<sup>4</sup> Este empreendimento de investigação educacional tem se configurado na proposta de dissertação de mestrado da autora vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação/UFSM.

<sup>5</sup> Modalidade de instituição que presta atendimento à crianças em uma casa familiar.

dia-baixa e baixa. Esse é o motivo que levou a criação da escola no bairro, a necessidade de mais vagas para atender a demanda do bairro, as crianças matriculadas lá em sua maioria não conseguem vaga na escola municipal. O CEICC iniciou funcionando no bairro como uma creche domiciliar<sup>5</sup> e mais adiante ampliou seu trabalho tornando-se uma instituição de educação infantil. Atualmente a instituição atende cerca de 40 crianças de 1 a 6 anos de idade, dividida em 4 turmas, são elas: maternal I, maternal II, maternal III, e pré I.

A escola funciona no período da tarde, no entanto atende algumas crianças em turno integral. Atuam na escola cinco professoras, sendo duas na turma do maternal I e uma em cada uma das outras turmas. A formação das professoras é a nível médio, sendo que duas possuem formação no Curso Normal com habilitação para a educação infantil, outras duas possuem o ensino médio. Uma está cursando o Curso Normal, outra professora está cursando o ensino médio.

A partir de 2001, após ter sido realizado, no ano anterior, a elaboração do projeto pedagógico da escola, iniciou-se um processo de reformulação das práticas educativas em que a questão central era como organizar as atividades de modo que houvesse maior participação das crianças, e que essas atividades fossem mais contextualizadas às suas realidades e tivessem um significado maior para elas. As questões que surgiam eram: como selecionar as atividades a serem trabalhadas de forma a superar apenas a assistência e as práticas de pré-escolarização? Como definir os conhecimentos a serem abordados na ação educativa?

O trabalho desenvolvido colaborativamente envolve as professoras da escola em uma proposta de repensar a ação pedagógica, buscando contextualizar e significar as atividades realizadas. Com esse intuito, através de um processo de investigação-ação educacional, composto de momentos de planejamento, ação, observação e reflexão temos sistematizado esse processo. O trabalho realizado consiste em atuarmos coletivamente no planejamento e reflexão das atividades a serem desenvolvidas com cada turma.

A investigação-ação educacional (KEMMIS; MAKTAGART, 1988) vem a ser um modo de viabilizar o trabalho coletivo de desenvolver uma prática criticamente informada, possibilitando aos sujei-

tos envolvidos aprender de sua própria experiência. Definimos a espiral lewiniana composta por ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, da investigação-ação educacional como o instrumento metodológico que nos permite rigorosamente desenvolver nossas ações em um processo em que sistematicamente produzimos um conhecimento autêntico sobre como encaminhar a prática educativa.

Realizamos reuniões mensais em que são elaboradas as redes temáticas centrais, que nortearão o desenvolvimento do trabalho. Para a elaboração dos temas de estudo, cada professora realiza o trabalho de observação das crianças a fim de registrar as falas das crianças e situações que traduzam seu conhecimento de mundo, os temas que as envolvem, as questões das crianças. Utilizamos as expressões temas ou temáticas por considerar que expressam mais claramente as especificidades do que estamos entendendo como o componente do cotidiano da educação infantil, definindo melhor a concepção de um trabalho educativo ancorado na vivência dos educandos. Desse modo, procuramos compreender e explicitar a diferenciação que há entre educação infantil da escola de ensino fundamental.

Através da investigação e observação do cotidiano - da situação concreta das crianças - emergem os temas que se tornam o conteúdo da prática educativa. Sendo assim, não existem conteúdos previamente fixados; é a partir do conhecimento dos educandos, da sua realidade, dos seus temas, que propomos o tema da prática educativa.

Desse modo, tem-se encaminhado a definição das atividades educativas buscando observar e ouvir as crianças para que os temas sejam a expressão de suas inquietações e questões. Os temas da ação pedagógica vão surgindo no decorrer do trabalho a partir da participação das crianças. Podemos ver brevemente a partir do relato da definição das temáticas em duas turmas na escola<sup>6</sup>:

Por exemplo, a história do Sapo. Surgiu um sapo na escola e foi aquele alvoroço. A turma do Pré I encontrou o sapo enquanto brincavam no parque da escola e todos ficaram em sua volta. E as crianças diziam: "Como ele é esquisito"; "Olha, ele pula"; "Profe, por que o sapo pula?". E da curiosidade, do espanto, do receio que pôs o sapo como o centro das atenções e das conversas que se seguiram na sala de aula. Alguém lembrou daquela músi-

<sup>6</sup> Os relatos apresentados nesse artigo foram escritos a partir do relato realizado pelas professoras em reuniões do grupo.

ca do sapo: "O sapo não lava o pé, não lava porque não qué, ele vive lá na lagoa não lava o pé porque não qué". Então a turma começou organizar um estudo sobre o sapo para saber onde ele vive, como ele vive, de que se alimenta, se vive com outros sapos ou sozinho e a partir daí realizaram a comparação das características do sapo com outros animais. Aí surgiram músicas sobre os animais, concurso para ver quem pula mais parecido com um sapo, também foram contadas diversas histórias sobre animais, reais e imaginárias, de livros ou de autoria própria.

Na turma do Maternal III, abordavam o tema "as relações sociais", enfocando a família, como proposta para o conhecimento do grupo. A partir das falas das crianças sobre as semelhanças e diferenças entre eles e as pessoas de suas famílias, em que falavam muito sobre "por quem haviam puxado", a professora propôs aprofundarem o assunto sobre genealogia e investigarem um pouco as etnias presentes na turma, após definiram o que caracteriza suas famílias, os gostos e preferências, as atividades que realizam.

As atividades sobre o tema "conhecendo a família" foram se prolongando e sendo ampliadas devido ao grande interesse das crianças. Houve relato de histórias das famílias, que foram solicitadas aos pais; apresentação das famílias através de fotos; também foram trabalhados os tipos de famílias, buscando-se o entendimento da diferença que há entre as famílias de cada um; ainda as profissões dos pais; os animais de estimação de cada um; as descendências étnicas das famílias, onde foi pesquisado sobre a cultura italiana (descendência predominante) e fizeram uma macarronada na escola. Foi realizada uma exposição de objetos pessoais das crianças, em que cada uma relatava a história do objeto, por exemplo, o 1º bico, o vestido do batizado, dentre outros. O trabalho teve continuidade com visita às casas das crianças e passeios pela comunidade para conhecer o bairro, pois as crianças queriam visitar as casas dos colegas, de que tanto falavam.

Assim, os temas surgem a partir da observação das professoras pelo interesse das crianças. As professoras elaboram um quadro prévio do que será abordado, mas é a partir das questões das crianças, do encaminhamento que as atividades tem na aula que é dada a continuidade ao tema de estudo.

Cada momento e espaço são pensados para as crianças, para que elas possam sentir-se bem, terem um ambiente desafiador, que possibilite novos

desafios e a apropriação crítica do conhecimento, bem como espaço para seu livre fazer. A rotina da escola organiza-se de modo que hajam atividades orientadas e livres, a fim de atender às necessidades das crianças. Buscamos propiciar espaço para que elas se envolvam no processo de conhecer. As crianças participam na deliberação de sua rotina de trabalho, definindo as atividades a serem realizadas e os momentos para tal.

Pode-se ver que a instituição de educação infantil, assim, torna-se um lugar cheio de vida, rico em relações e aprendizagens. Pode-se ver no olhar curioso das crianças quando de tão atentas "nem piscam", fazem muitas perguntas e sentem-se à vontade para expor suas compreensões e entendimentos. Entendemos que, a prática educativa precisa ser a vivência da compreensão de cidadania que temos. Entendemos que não basta afirmarmos a criança como sujeito social atuante, ela necessita vivenciar essa prática na instituição educativa, em todos os momentos.

## 5 O que ainda importa considerar sobre a educação infantil

Ainda importa reafirmar a concepção de criança como cidadã, sujeito social e histórico, sujeito que é criador de cultura. Esta concepção de infância implica uma escola infantil que possibilite a criação e apropriação do conhecimento de modo desafiador, alegre, prazeroso, criativo, crítico, propiciando o acesso a experiências, conhecimentos e formas de expressão diversificadas, no ritmo da infância.

Consideramos que a educação para a infância é um desafio de possibilitar um espaço que dê expressão ao modo de ser da infância. Com isso, firmamos nossa intencionalidade de realizar uma proposta em que a vida cotidiana das crianças e o conhecimento elaborado socialmente se entrelaçassem em um trabalho educativo. Dessa forma, mais que espaço de apropriação/elaboração de conhecimento, propomos a compreensão da educação infantil como o espaço de ser criança, por onde perpassam culturas, conhecimentos, saberes de uma sociedade, sob o enfoque da infância, priorizando temáticas que façam parte do mundo infantil. Isso implica afirmar que conhecer, crescer e viver não podem ser transformados em um processo frio e burocrático controlado pelo adulto, sem espaço para o prazer e o livre fazer das crianças.

Por fim, visualizamos que a infância brasileira avançou nas últimas décadas em termos de leis específicas para ampará-la e garantir o que lhe é de direito. No campo da educação infantil, do mesmo modo, evoluiu-se em termos do que se oferece para a criança. No entanto, ainda nos deparamos com algumas questões urgentes, dentre elas a efetivação

e o cumprimento dos direitos da criança, a necessidade de iniciativas governamentais que realmente priorizem e amparem a educação infantil em termos de verbas e formação de educadores para que possamos caminhar adiante na qualificação e melhora das propostas educativas para a educação infantil.

---

## Bibliografia

---

- ARROYO, Miguel Gonsales. O significado da infância. Revista do professor - educação infantil. São Paulo, 1995.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Anped. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/encomendados/educacaoinfantilpoliticaspublicas.doc>>. Acesso em: 12 maio.2003.
- BRASIL. Ministério Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: Lei 9. 394/96. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. MEC/SEF, 1994.
- \_\_\_\_\_. Constituição - República Federativa do Brasil. Porto Alegre: Edição da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul, 1988.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília - DF, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação Pré-escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação - Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. Direito das crianças à educação infantil - um direito de papel. Anped. 2002. disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/jodetegomesfullgraft07.rtf>>. Acesso em: 22 jun.2003.
- GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes, 1988.
- MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. Anped. 2002a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf>>. Acesso em: 04 abr.2003.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002b.
- REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. 3. ed. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SEGAT, Taciana Camera. Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil (Dissertação de mestrado). Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, 2002.

---

---

# L'INCERTO CRINALE

## FORMAZIONE E LAVORO NELL'ESPERIENZA

### FEMMINILE E NEL LIFELONG LEARNING\*

di Anna Maria Piussi

Prof. ssa e dottora in Pedagogia e Filosofia  
dell'Educazione dell'Università di Verona – Italia

#### RESUMO

Muitos estudos demonstram que, hoje, em nível global, o crescimento da presença feminina na formação e no trabalho é muito maior do que a presença masculina. “O tomar-se mulher do trabalho” vem sendo investigado nos seus aspectos quantitativos e qualitativos, com ênfase na interrelação formação/trabalho. Tal relação pode levar a uma transformação social ou piorar a vida de muitos homens e muitas mulheres, mas, também, a uma nova riqueza, aquela da força do feminismo que tem a capacidade de criar outros modos e significados do trabalho e da aprendizagem. Embora contraditória, é importante apostar numa formação privilegiando a humanização mais que o desenvolvimento econômico e social. As mulheres têm sempre trabalhado, mas inquietando-se com uma lógica masculina, na qual prevalecem a carreira, a competição e o dinheiro. É, portanto, necessário, transformar o mundo do trabalho em um mundo mais feminino, priorizando a qualidade das relações, a grandeza do trabalho bem feito, a conjugação de competências profissionais e competências humanas, aliando, a partir de si mesmas, desejo e necessidade de trabalhar, praticando a própria liberdade. Este é um meio de superação de concepções “viris” ainda dominantes.

Palavras-Chave: Formação, Feminino, Trabalho.

#### RIASSUNTO

Molte ricerche dimostrano che oggi, a livello globale, la crescita della presenza femminile nella formazione e nel lavoro è maggiore della presenza maschile. “Il divenire donna del lavoro” è indagato nei suoi aspetti quantitativi e qualitativi, con enfasi nella relazione formazione/lavoro. Tale relazione può portare a una trasformazione sociale o peggiorare la vita di molti uomini e di molte donne, ma, anche, a una nuova ricchezza, quella della forza del femminismo che ha la capacità di creare altri modi e significati del lavoro e dell'apprendimento. Anche se contraddittoria, è importante puntare su una formazione privilegiando l'umanizzazione più che lo sviluppo economico e sociale. Le donne hanno sempre lavorato, ma estraneandosi alle logiche maschili nella quale prevalgono la carriera, la competizione e il denaro. E, quindi, necessario trasformare il mondo del lavoro in un mondo più femminile, priorizzando le qualità delle relazioni, la misura del lavoro ben fatto, la coniugazione di competenze professionali e competenze umane, alleando, partendo da se stesse, desiderio e necessità di lavorare, praticando la propria libertà. Questa è una maniera per superare misure “virili” ancora dominanti.

Parore-Chiave: Formazione, Femminile, lavoro.

---

---

La crescita della presenza femminile nella formazione e nel lavoro è un dato ormai acquisito. Da molti anni i tassi di attività e di occupazione femminile aumentano a livello globale più di quelli maschili<sup>1</sup>, con una tendenza all'irreversibilità tale da smentire le previsioni tradizionali che vedevano nelle donne soggetti deboli, i primi ad essere espulsi in

A mia madre,  
che mi ha insegnato a parlare e a desiderare di apprendere.  
La relazione con lei e con donne cui riconosco autorità  
è all'origine di questo scritto

presenza di crisi economiche. E le donne, oltre a segnare il noto sorpasso quantitativo e qualitativo nei percorsi d'istruzione, utilizzano più degli uomini le diverse risorse formative, e ne creano di nuove, molte delle quali connesse in modo originale al lavoro, e non solo nei paesi occidentali avanzati<sup>2</sup>.

Di recente il fenomeno che Deleuze ha

\* Recebido: novembro de 2003

\* Aceito: dezembro de 2003

<sup>1</sup> Tra le molte analisi di questo fenomeno, ricordo quella di Manuel Castells, che vi dedica un intero lungo capitolo (dal titolo significativo: “La fine del patriarcato”) del suo libro *Il potere delle identità*, tr.it., Egea-Università Bocconi Editore, Milano 2003. Già il prestigioso periodico *The Economist*, nel settembre 1996, aveva dichiarato la fine del patriarcato, dedicando un dossier dal titolo *Tomorrow's Second Sex* al tema del sorpasso delle donne nel mercato del lavoro, nelle nuove professioni e nella formazione, nel quale si argomentava come il conseguente probabile declino maschile fosse legato in modo particolare a due emergenze storiche risultanti favorevoli alle donne: le trasformazioni postfordiste del lavoro e la rilevanza strategica, per le/i singoli oltre che per le società, della formazione e dell'apprendimento lifelong.

<sup>2</sup> Si pensi al variegato sviluppo di cooperative autogestite, spesso supportate dal microcredito, in cui forte è l'intreccio tra attività lavorativa (dentro e fuori casa) e formazione/autoformazione - quasi con i modi della ricerca-azione - nei paesi cosiddetti del terzo e quarto mondo, di cui sono protagoniste donne che, in tal modo, partendo da realtà piccole accedono al mercato mondiale senza tuttavia perdere la libertà e il senso del proprio lavoro, anzi, dando ad esso il valore aggiunto rappresentato dalla tessitura relazionale di saperi, di rapporti di fiducia, di mutuo-aiuto. Si veda ad es.: Sandra Endrizzi, *Pesci piccoli. Donne e cooperazione in Bangladesh*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

chiamato il "divenire donna del lavoro" (e della formazione, aggiungo io) viene con più forza indagato non più solo nei suoi aspetti quantitativi, ma anche qualitativi, e nei suoi effetti di modificazione di senso, di vera e propria rivoluzione simbolica<sup>3</sup>: un'azione non violenta, capace di modificare profondamente la realtà modificandone i significati.

Sondare i due luoghi strategici dell'attuale transizione, la formazione e il lavoro, avendo presente la rilevanza delle loro connessioni, ma anche mettendo al centro la categoria interpretativa della differenza sessuale e dunque la qualità soggettiva del rapporto che donne e uomini, ossia i reali attori, hanno e possono avere con il lavoro/la formazione, diventa irrinunciabile per comprendere il presente che cambia e ancor più, forse, per scommettere sulla piega che gli attuali processi trasformativi possono prendere per i singoli e le collettività.

Questo compito ha a che fare con la filosofia della formazione ("filosofia... cosa esclusivamente in atto e pratica", come la intendeva Simone Weil<sup>4</sup>, un pensare che si fa tale non astraendo dall'esperienza, ma a partire da essa e dalla modificazione di sé in rapporto al movimento del reale, per leggersi i segni e le aperture del presente vivente di cui siamo parte, e darvi un senso: un pensare che è insieme un apprendimento concreto e sperimentale), non meno che con la politica, una politica che fa tesoro delle invenzioni delle donne, come il puntare sulla modificazione di sé e del proprio modo di interpretare/nominare il reale, in forza di relazioni significative con altre/altri, come leva privilegiata per il cambiamento del mondo.

Se penso all'intreccio ineludibile tra formazione e lavoro come dato inedito del tempo presente e del probabile prossimo futuro – intreccio non a caso fatto oggetto di attenzione crescente da parte di studiosi, sindacalisti, politici, organismi locali, nazionali e sovranazionali, consapevoli della crucialità della formazione per le nuove forme di

lavoro, tanto da diventare essa stessa sia materia prima sia impresa, e forse la più rilevante – e se penso alla pervasività che il lavoro e la formazione stanno assumendo nella vita dei singoli e nella vita associata, non posso fare a meno di ritenere che su questo intreccio si gioca una partita importante per le forme di civiltà presenti e future. Le direzioni che essa può prendere sono diverse, anzi conflittuali. E i conflitti non attengono in primis al ridefinirsi del rapporto capitale/lavoro, sviluppo/sottosviluppo, oligopolio/democrazia dell'informazione e della comunicazione, ma al rapporto tra i sessi, al modo differente (e contraddittorio) di pensare e abitare il lavoro e la formazione da parte di donne e uomini: così almeno, con altre e altri<sup>5</sup>, li interpreto. Per questo parlo di un difficile e rischioso crinale: scommettendo sul fatto che tale crinale non solo sia oggi intravisto più da donne che da uomini, per la capacità che esse hanno di tenere insieme, nel loro sguardo, il lato umano e quello disumanizzante della transizione in atto, ma che da esse sia, e possa essere, percorso con risultati che spostano il centro di gravità dei processi di cambiamento in una direzione più vivibile e civile per tutti. Scrive Annarosa Buttarelli: "Oggi siamo in una contraddizione in cui possiamo patire la sofferenza per una trasformazione economica e sociale che, probabilmente, porterà con sé molte nuove occasioni di peggioramento della vita di molte e di molti. Ma siamo anche in presenza di una ricchezza che possiamo spendere per far sì che, là dove siamo, questo peggioramento non sia inesorabile e per far sì che laddove c'è femminilizzazione non ne venga estirpata la radicalità, cioè il segno della differenza"<sup>6</sup>.

La ricchezza cui l'autrice fa riferimento, e che a mio avviso consente non utopisticamente di spostare il baricentro del crinale, è la competenza simbolica femminile, dispiegata in autonomia rispetto all'altro sesso nel e in forza del femminismo degli ultimi decenni, che ora è mossa dal desiderio e ha la capacità di mettere al mondo altri modi e altri

---

<sup>3</sup>La rivoluzione inattesa. Donne al mercato del lavoro (Pratiche Ed., Piacenza 1997) è il titolo di un libro collettaneo di autrici appartenenti a Diotima, comunità filosofica femminile dell'Università di Verona, che hanno iniziato "una riflessione sul lavoro a partire dalla differenza femminile, considerata come punto privilegiato per capire la realtà che cambia" (p. 9) scommettendo su un senso libero, per donne e uomini, della coincidenza tra femminilizzazione del lavoro e sue trasformazioni.

<sup>4</sup> Simone Weil, Quaderni, IV, tr. It., Adelphi, Milano 1993, p. 396.

<sup>5</sup>Cfr. ad esempio: Lia Cigarini, Un altro conflitto tra i sessi, in Buttarelli, Muraro, Rampello, Duemilaeva. Donne che cambiano l'Italia, Pratiche-II Saggiatore, Milano 2000, pp.173-183, e Beppe Caccia, Quando il lavoro diventa donna, "Via Dogana", 37, 1998, pp.8-10.

<sup>6</sup> Annarosa Buttarelli, Lavorare radicalmente, in La rivoluzione inattesa, op.cit., pp.101-102.

significati sia del lavoro che dell'apprendimento lifelong nonché del loro intreccio, cogliendo con intelligenza e libertà (dunque non con atteggiamenti opportunistici) le opportunità offerte dai cambiamenti storici che essa stessa ha contribuito a determinare, ma anche creandone di nuove.

La transizione in atto, che per semplicità nomino come passaggio dalle forme fordiste a quelle postfordiste del lavoro e della formazione, e, ancor più, l'affermarsi di un modo postfordista di produzione che tende a investire l'insieme dei rapporti umani, l'intero corpo sociale, così come l'intero corpo-mente individuale<sup>7</sup>, ha in sé ambivalenze e ambiguità, che, se non vengono interrotte dal taglio della differenza sessuale, dalla radicalità di una differenza femminile che non si accontenta di sopravvivere, ma vuole vivere con agio e libertà<sup>8</sup>, rischiano ancora una volta di far inclinare i cambiamenti in atto nella direzione dell'assolutizzazione dell'utile economico, delle ragioni del mercato neoliberista, e della conseguente impotenza e sofferenza della maggior parte degli esseri umani, ridotti a entità superflue e intercambiabili dall'economia globalizzata, a fronte dello strapotere di pochi. Non basta dunque prendere coscienza della femminilizzazione del lavoro, diventato sempre più knowledge intensive based e simbolico-relazionale anche grazie al cresciuto protagonismo delle donne. Occorre assumere come politicamente rilevante la produzione in prima persona di un simbolico, di un sapere libero - ossia

svincolato dalle logiche interpretative dominanti falsamente neutre - sull'agire delle donne e degli uomini nel e attorno al lavoro, sulle contraddizioni, desideri, scarti, sulle relazioni, in altre parole sulla qualità soggettiva del lavoro, spostando l'asse del conflitto<sup>9</sup> dall'ideale della libertà dal lavoro, di origine maschile, alla radicale pratica femminile della libertà nel lavoro, non identificabile con la "libertà" neoliberista. E in questo la formazione svolge un ruolo importante: politico più che strategico, di trasformazione dell'ordine simbolico del mondo, di sviluppo come libertà<sup>10</sup> che crea umanizzazione, più che di sviluppo economico e sociale dentro quest'ordine, basato, come sappiamo, sulla competizione per il primato e sulla disumanizzazione della guerra economica (e non solo).

Che le donne abbiano sempre lavorato, spesso in autonomia, e che sia possibile, a certe condizioni, fare del lavoro il luogo dell'agio ("luogo dell'amore", del desiderio che non si esaurisce nell'oggetto e rimane aperto alle relazioni, "per il gusto della relazione"<sup>11</sup>), le donne l'hanno sempre saputo<sup>12</sup>. Si tratta di un sapere cui dare parola e misura pubblica per rendere visibili a tutti altri modi e significati con cui vivere e rendere umano il lavoro, e per creare il quale occorre far tesoro delle narrazioni del lavoro "a partire da sé" di donne, in relazione di fiducia, di ascolto, di autorità con altre (e forse con altri). Le narrazioni in prima persona consentono infatti di portare alla luce ciò che i linguaggi specialistici e le teorie spesso tendono ad oscurare, ossia i tratti

---

<sup>7</sup> Tra le molte interpretazioni in questo senso, segnalo qui quelle di Christian Marazzi, *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*, Casagrande, Bellinzona 1994, di Sergio Bologna e Andrea Fumagalli, *Lavoro autonomo di seconda generazione*, Feltrinelli, Milano 1997, e di Marco Revelli, *Oltre il Novecento*, Einaudi, Torino 2001.

<sup>8</sup> Lia Cigarini, *Introduzione a Cristina Borderías, Strategie della libertà. Storie e teorie del lavoro femminile*, Manifestolibri, Roma 2000.

<sup>9</sup> Seguendo le considerazioni di Lia Cigarini, interpreto il conflitto tra i sessi, necessario per una maggior libertà nel lavoro, come conflitto relazionale, come lo sono state altre forme di conflitto aperte dalle donne, per lo più nella sfera familiare: lo scopo non è, al maschile, distruggere l'altro, ma modificarsi in rapporto all'altro e modificare la relazione, salvando l'alterità.

<sup>10</sup> Cfr. Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà*, tr. it., Mondadori, Milano 2000, mette al primo posto, nello sviluppo reso possibile dal mercato, ciò che rende umana la vita e civile la convivenza: la libertà di scambio di parole, merci, doni, la libertà di agire, non come individui isolati, ma per creare legame sociale, vita associata.

<sup>11</sup> Segnalo qui una qualità importante della differenza femminile, che riprenderò in seguito: la ricerca e l'amore delle relazioni senza fine, nel duplice senso di: relazioni afinalizzate, ossia non strumentali, non agite in vista un obiettivo esterno, ma che hanno in sé il proprio fine (l'agio, la significatività, la misura, ecc.) e di relazioni che di due in due ("de dos en dos") possono andare all'infinito, come suggerisce l'amica spagnola María-Milagros Rivera (cfr. *La relazione che non ha fine, "Via Dogana"*, 55, 2001, pp. 8-9, e *AaVv, De dos en dos, Horas y horas*, Madrid 2000). Per l'idea della matrice amorosa (amore come forma di conoscenza e principio di orientamento) del fare lavoro, impresa, da parte di donne, sono debitrice ad Antonia De Vita.

<sup>12</sup> In chiave storica, oltre al testo di Borderías, si veda anche Angela Groppi (cur.), *Il lavoro delle donne*, Laterza, Bari 1996, e prima ancora Adele Pesce, *Un'altra Emilia Romagna*, Angeli, Milano 1990, che superano il classico paradigma della debolezza e marginalità del lavoro femminile, del quale mostrano invece, pur nel loro andamento storicamente intermittente, i caratteri di originalità e autonomia. Sul cambiamento dei paradigmi interpretativi e dei modelli di concettualizzazione del lavoro delle donne (e del lavoro tout-court), si vedano anche: Elda Guerra, Adele Pesce, *Lavoro e differenza sessuale, "Inchiesta"*, 94, 1991, pp. 21-31 e Donatella Barazzetti, Carmen Leccardi (cur.), *Fare e pensare. Donne, lavoro, tecnologie*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995.

singolari delle cose che capitano, permettono di entrare nel vivo di esse, "attraverso le parole di coloro che le cose le sanno come parte della loro stessa esistenza, con una competenza, come dire, incarnata" e di darci "un sapere che mira non alla riproduzione e alla ripetizione, ma alla possibilità di far accadere qualcosa di nuovo e di unico"<sup>13</sup>.

L'ascolto di narrazioni femminili del lavoro che cambia, alcune delle quali raccolte durante percorsi formativi<sup>14</sup>, al di là degli aspetti di fatica e difficoltà che pure esistono, ci offrono elementi positivi su cui riflettere, senza tuttavia tradurli in modelli. La varietà dei racconti, letta con il taglio teorico della differenza sessuale e della libertà femminile, ci impedisce infatti di parlare di modelli. E al limite anche di "good practices", se intese come quelle esperienze o realizzazioni "eccellenti" che oggi gli orientamenti europei e nazionali ufficiali ricercano, puntando sulla loro trasferibilità da un contesto all'altro nell'ottica di valorizzazione dei sistemi piuttosto che dei soggetti. Questi dimenticano ciò che le donne in genere per esperienza "sanno"<sup>15</sup> e che la politica e la pedagogia della differenza sessuale hanno tematizzato: le pratiche, se non vogliono ridursi a strategie o a tecniche, sono azioni e creazioni sociali che richiedono la messa in gioco soggettiva e la messa in relazione ogni volta originale tra contingenze/necessità esterne e necessità, desideri, capacità dei soggetti, in una tessitura continua tra fare e pensare che dà luogo appunto ad un agire. Le "buone pratiche" dunque sono risposte già trovate, anche se non esaustive, valide per un determinato contesto (contesto umano soprattutto, fatto di donne e uomini in carne ed ossa, non intercambiabili e con le loro relazioni) che è la loro origine. E i contesti si creano o si ri-creano a partire dalle situazioni contingenti e uniche, dai desideri e dalle competenze personali, non si costruiscono assemblando o riproducendo. E le donne, sulla base della loro esperienza della mancanza<sup>16</sup> non come carenza da colmare in un'ottica di autosufficienza,

di completezza o di adattabilità continua, ma come apertura ad altro da sé, possibilità di nuovo inizio, sanno che, per farsi "autrici", interpretare in fedeltà a sé il testo sociale creando nuovi contesti, sul desiderio e sulla capacità inventiva e realizzatrice personale devono puntare, e nella relazione dispari e mobile con altre donne trovare misura e forza per aprire la possibilità che altro avvenga, interrogando continuamente il senso del proprio agire in modo che non vada persa ma rinnovata l'energia realizzatrice sorgiva. Il che significa poter sì far tesoro delle esperienze altrui e trarne un sapere, ma più per le domande e gli orizzonti di senso che esse hanno aperto, per l'ispirazione che le ha dettate e sostenute, sulla quale interrogare e misurare le proprie, che per affidarsi a scorciatoie sostitutive e ripetitive. Molte narrazioni femminili del lavoro, dipendente e non solo autonomo, hanno rivelato la capacità di inventiva, di ridefinizione del rapporto con gli "oggetti" e con le persone, che ha modificato l'ambiente di lavoro e ha consentito alle protagoniste di adattare su di sé il lavoro (e non viceversa) anche nelle organizzazioni più rigide, e così trovarvi agio e libertà, per sé e per altre/altri, non ultimo i destinatari dei prodotti della propria attività<sup>17</sup>. E per restare fedeli a se stesse, ai propri desideri e priorità. E al primo posto non sono in genere, al modo maschile, la carriera e il denaro, il principio di prestazione e di affermazione sociale come polo identitario, benché non poche si regolino così, accettando la logica della competizione fallita e scambiando senso del lavoro con riconoscimenti monetari e di ruolo. Prioritari sono invece la qualità delle relazioni, la misura del lavoro ben fatto, la possibilità di esserci interamente senza scissioni e senza tacitare parti importanti di sé (e degli altri), di coniugare competenze professionali e doti/competenze umane, vita e lavoro, esperienza e sapere, intelligenza e amore, essenzialità e creatività nelle cose che fanno; di avere tempo per riflettere, porsi le giuste domande e trovare le giuste

<sup>13</sup> Luisa Muraro, *Le cose capitano*, Prefazione a Rossella De Vecchi (cur.), *Lavorare, esserci, raccontarlo*, Edizioni Mag, Verona 2003, pp.5-6.

<sup>14</sup>Oltre a testi già citati, v. anche Adriana Nannicini (cur.), *Le parole per farlo. Donne al lavoro nel postfordismo*, Derive & Approdi, 2002. E, in alcuni percorsi formativi: Effe, *Dalla biografia al progetto*, tr. it., Rosenberg & Sellier, Torino 2000; inoltre i volumi a cura dell'Enaip, *Il divenire donna al lavoro*, Roma 1999, *Donne in formazione*, Roma 1999, *Con uno sguardo differente*, Roma 2002.

<sup>15</sup> Cfr. Anna Maria Piussi, Letizia Bianchi, *Sapere di sapere. Donne in educazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995.

<sup>16</sup> v. Diotima, *Approfitte dell'assenza*, Liguori, Napoli 2002 propone l'intermittenza come postura epistemologica e simbolica di apertura all'altro, oltre che come storicità originale femminile.

<sup>17</sup> La cura femminile delle relazioni va oltre la customer care e la cultura aziendale della qualità, legate ancora a criteri di profitto e di consumismo, ed è attenta all'effettivo benessere non solo di chi produce ma anche di chi consuma, come mostrano molti esempi (cfr. Giovanna Giorgetti, *Lavorare bene, lavorare tutte*, e Mafis Acerbis, Orianna Savoldi, Giacca fallata, "Via Dogana", 14/15, 1994).

mediazioni, sottraendosi alle scorciatoie violente del just in time ma anche ai prolissi e vuoti rituali maschili del potere; e poi la possibilità di continuare a imparare, di crescere e far crescere, creando, nel e attraverso il lavoro, relazioni non mercificate e parole significative, lingua materna<sup>18</sup> e non lingua merce-mercato, e, non ultimo, di divertirsi e provare piacere<sup>19</sup>. E sono, siamo, pronte a cambiare lavoro, anche ad uscirvi temporaneamente, se la nostra spinta realizzatrice e autorealizzatrice non trova condizioni favorevoli. Non a qualsiasi costo. In questo consiste uno dei lati di irriducibilità e di eccedenza della differenza femminile rispetto al lavoro socialmente definito, l'impossibilità della sua riduzione a merce o equivalente universale (anche nel nuovo senso di "risorsa umana", forza lavoro femminile oggi intercettata dalle aziende come risorsa competitiva nel mercato dei beni immateriali e relazionali): in altre parole, la sua libertà, che può far ordine per donne e uomini.

Tantomeno ha senso commisurare le esperienze femminili alla modellistica del lavoratore postfordista (uso non a caso il maschile) che le scienze sociali si sforzano di ricercare e di produrre per rendere più comprensibili e governabili i cambiamenti in corso, e, non ultimo, per fornire risposte "scientificamente fondate" (in realtà, come spesso è avvenuto, intrise di performatività) alla crescente domanda di formazione: in modo quasi paradossale, dal momento che tratto distintivo del postfordismo pare essere proprio non potersi definire come sistema chiuso e performativo. Al contrario, ascoltare le esperienze femminili nel lavoro consente di mettere in piena luce ciò che le donne hanno portato nella sfera pubblica negli ultimi decenni, contribuendo fortemente alla fuoriuscita dal paradigma fordista, paradigma del lavoro e dell'esistenza "ferocemente maschile", per dirla con Revelli: ossia non solo l'incommensurabilità dell'esperienza femminile a quella maschile, ma in primo luogo l'irriducibilità del lavoro, e dell'esistenza, a formalizzazioni astratte, a razionalità strumentale e calcolante, anche se di tipo nuovo. E anzitutto, come dicevo, la loro irriducibilità a merce e valore economico, al denaro o altro come equivalente generale, e, in senso lato, la non

rappresentabilità universalizzante del lavoro vivo come lavoro astratto, indifferente alla lavoratrice (e al lavoratore) reale, al suo corpo, alla sua storia, ai suoi desideri, alle sue emozioni, alla trama delle sue relazioni, in altre parole, alla sua unicità. Ne deriva una prospettiva radicalmente diversa del senso personale e sociale del lavoro, che non comporta tanto, come molti commentatori e studiosi con preoccupazione rilevano, l'impossibilità concettuale di accedere a una misurabilità, ad una conoscenza adeguata e condivisa di ciò che avviene oggi nei processi lavorativi, quanto la consapevolezza che è necessario riconcettualizzare e declinare misurabilità e conoscenza in direzione soggettiva e qualitativa, di senso, e non più astrattamente oggettivante e/o quantitativa: guardando alle pratiche personali e sociali, più che dentro al laboratorio dello scienziato e del politico. La radicalità consiste allora non tanto nel riconoscere l'attuale avvicinamento delle forme del lavoro (settori, contenuti, modi, ecc.) alle competenze storiche femminili, che così vengono valorizzate e premiate, quanto nel mettere al centro delle pratiche sociali, e delle riflessioni scientifiche e politiche, misure di senso, di qualità soggettiva e relazionale del lavoro più libere, quelle che la differenza femminile ci offre, perché si apra un varco, si crei veramente un passaggio da forme di vita dominate dall'homo faber e oeconomicus a forme di vita attiva. Misure di senso e di qualità che oggi più donne che uomini (e di questi, più i giovani) mettono nel mondo, contrastando il carattere disgregato e individualistico della nostra società, ma anche non confidando interamente sulla configurazione orizzontale e incorporea della rete; senza l'ancoraggio a identità/appartenze collettive e ideologiche, come pure senza l'appoggio a sofisticate formalizzazioni di transitorie o nuove figure e organizzazioni del lavoro, ma con la forza simbolica delle libere relazioni di differenza, di disparità e di autorità non gerarchica, forma di relazione essenziale e vincolante che il pensiero della differenza sessuale ha messo al centro dell'agire politico come del far scienza, cultura, e legame sociale.

Trasversali a donne di diverse generazioni e collocazioni professionali sono non solo il desiderio

---

<sup>18</sup> Eva-Maria Thüne (cur.), All'inizio di tutto la lingua materna, Rosenberg & Sellier, Torino 1998.

<sup>19</sup> Piacere e divertimento come esperienze profonde: ben altro rispetto ai surrogati con cui si tenta di creare un clima disteso, creativo e ludico nelle organizzazioni, di rimotivare e rigenerare chi vi ci lavora, con interventi artificiosi presi dall'animazione del tempo libero (es. clownerie) e tecniche di manutenzione relazionale (outdoor training) e personale (psicofisica e perfino spirituale, v. fitness, yoga, ecc.) che passano per "formativi".

e la necessità di lavorare, ma anche la capacità di coniugare necessità con desiderio, allargando il primo termine fino a significare l'irrinunciabile spinta a praticare la propria libertà anche attraverso il lavoro, e sempre più spesso ricorrendo all'invenzione di un lavoro<sup>20</sup> quando il mercato non offre opportunità all'altezza del loro desiderio. Perché, come è stato detto<sup>21</sup>, più donne che uomini sono disposte a portare tutto al mercato e lì giocarsi - senso di sé, parole proprie, desideri, affetti, relazioni, e non solo competenze previste e necessità di guadagno - rendendolo così più grande: certo, se ancora è possibile, più imprevedibile e forse finalmente creativo, luogo di scambio non solo economico ma anche sociale e simbolico. Scartando con un'unica mossa la visione inclusiva dominante, che le vorrebbe pacificate gradualmente detentrici di parità, o valore aggiuntivo nel mercato del lavoro neoliberalista. Un'economia più grande è quella che così si delinea, eppure, proprio perché non mette il denaro al primo posto pur tenendone conto, non coincidente con quella postmoderna, con cui pure ha punti di contatto che mi consentono di parlare di un incerto crinale.

Prendiamo uno dei punti di contatto: il simbolico dell'intera vita messa al lavoro (e nella formazione) nella società globalizzata postfordista. Eredità della rivoluzione femminista, che ha saltato i confini tra personale e politico, privato e pubblico, produttivo e riproduttivo cambiando tuttavia radicalmente il senso dei termini in questione, questa istanza si presenta oggi nel mercato simbolico dominante assimilata e spuntata della sua radicalità. Flessibilità, non separazione dello spazio-tempo dell'abitare dallo spazio-tempo del produrre, sistema di produzione a specializzazione flessibile, reticolare e non più standardizzata e di massa, non separabilità di apprendimento informale, non formale e formale, continuità del ciclo di vita pur nelle discontinuità ricorsive, ma sempre più labili, tra studio-lavoro, formazione e occupazione, tra diverse occasioni simultanee e/o sequenziali di formazione e di lavoro, intreccio tra professionalità/lavoro e vita personale e sociale nella valorizzazione dell'intera persona/soggettività, divenuta risorsa umana, e nell'informalità dei flussi linguistico-comunicativi,

interpretativi e relazionali, divenuti al tempo stesso materia prima e merce, forse le più pregiate: di questo e altro ci parlano gli osservatori delle trasformazioni in atto, accentuando di volta in volta o la faccia luminosa dell'equazione flessibilità uguale più libertà, o al contrario, quella umbratile della flessibilità equivalente a insicurezza, rischio permanente. Di qui anche le filosofie della formazione più conosciute, di origine maschile più che femminile nonostante le frequenti incursioni (furti?) nella cultura delle donne. Alcune puntano più decisamente alla "riduzione del rischio", a contrastare precarietà e disuguaglianze mettendo al centro principi quali occupabilità, adattabilità, capacità di gestire il cambiamento, inclusione, empowerment, partecipazione, cittadinanza attiva, e non solo nella formazione work-related, ma nell'educazione lifelong. Altre insistono di più sugli apprendimenti tecnico-specialistici e sull'ethos d'impresa, sull'autonomia, sull'apprendimento individuale come apprendimento organizzativo, sulle capacità di self-management e management, di innovazione, sul differenziale di competitività delle competenze non solo per il lavoro ma per la vita. E ancora: alcune propendono per i codici cosiddetti materni, accogliimento, accompagnamento, sostegno, cura, integrazione, facilitazione, benessere psicofisico e relazionale, cooperazione e fiducia, relazioni faccia a faccia, soggettività e sviluppo personale, contestualità, imprevedibilità. Altre per i codici della virilità: spirito imprenditoriale, efficienza, organizzazione, capitale umano, prestazione, pianificazione, progetto, iniziativa, costruttività, ottimizzazione, gestione, controllo, razionalità (flessibile), sfida, velocità, coraggio.

Filosofie diverse, spesso tra loro intrecciate, a volte contrastanti. Ma tutte debitorie alle donne per una potente idea, passata tuttavia deformata nel simbolico corrente "dell'intera vita messa al lavoro" e dell'"apprendere lungo tutto il corso della vita": l'idea di vita attiva, da esse incarnata, che non distingue tra lavoro e vita, formale e informale, privato e pubblico, operosità e ricerca riflessiva/apprendimento, lavoro e parola, vita e senso della vita, nella spola continua tra parole e cose, tra

<sup>20</sup> L'imprenditoria femminile di ultima generazione, profit e no-profit, oltre ad aver modificato la cultura d'impresa, si pone all'"avanguardia del mutamento sociale ed economico" secondo Annamaria Fusco e Maria Giovanna Piano (cur.), *Imprese di donne*, FrancoAngeli, Milano 1999, tra l'altro come "unica soluzione realmente efficace, nel lungo periodo, al problema della disoccupazione".

<sup>21</sup> Cfr. il foglio monografico "Sottosopra", *E' accaduto non per caso*, Libreria delle donne di Milano, genn. 1996.

esperienza e significati, tra sé e altri/Altro, tra bisogni e risorse/desideri, che è la tessitura femminile del mondo. Lavoro di cura, è stato detto. Con altre preferisco chiamarlo opera di civiltà, perché ha fatto della sfera dei bisogni primari (cura delle persone e della vita, bisogno di relazioni, nutrimento dell'anima) e delle loro mediazioni materiali e simboliche il centro della convivenza umana. In altri tempi "presupposto segreto" di ogni società della merce basata sul patto tra uomini e sulla riduzione delle donne a valore di scambio, su cui si fondava, occultandolo attraverso la sua naturalizzazione, il ciclo produzione-consumo di merci dell'homo faber, oggi il lavoro invisibile e gratuito delle donne è venuto allo scoperto, è entrato nella sfera pubblica come lavoro retribuito, e la libertà femminile, con i comportamenti e con le parole, con la presa di coscienza che è al centro del far politica, ha tagliato un ordine di significati del lavoro e della vita che ad essa non corrispondeva. C'è un resto infatti, che, anche nel lavoro postfordista per il mercato, è l'irriducibile femminile all'ordine della merce e del denaro: in qualsiasi contesto e organizzazione (ma oggi tutto è diventato "azienda"!), nel lavoro pagato le donne portano un di più, efficace ma non nominato, proprio quella tessitura di rapporti, la spola tra bisogni e risorse, tra parole e cose, tra fare e pensare, che consente alle organizzazioni stesse di funzionare salvando la qualità. Un di più non quantificabile con le misure correnti, e dunque anche impagabile. Un di più di qualità di relazioni e di senso che è il vero valore portato dalla differenza femminile, dentro e fuori le case, nella vita intera: vera misura del lavoro non alienato, di una libertà, di una capacità relazionale, di un linguaggio, di un'"intera soggettività messa al lavoro" non consegnati tutti alle ragioni economiche delle imprese e del mercato. Per questo la differenza femminile può oggi farsi, non tanto risorsa della nuova organizzazione del lavoro, ma segno, per tutti, di un senso libero del lavoro, della libertà nel lavoro, sia esso pagato e non pagato, per il mercato o non. E segnalare il desiderio e la possibilità dell'esserci interamente in qualsiasi spazio-tempo del nostro

vivere, che pure è intriso di necessità, dunque anche obbligato, a patto di accompagnare il nostro fare e essere con la consapevolezza della necessità liberamente accettata e con la capacità di attribuirvi un senso libero, a partire da sé. Questa competenza di esserci<sup>22</sup>, di origine femminile, ma disponibile per donne e uomini, fatta di contrattazioni continue tra sé e sé, tra sé e altre, altri, nella sproporzione tra sé e il reale, questo saper stare con le giuste mediazioni agli ostacoli e agli imprevisti, in cui consiste la capacità femminile di sintonizzarsi ai bisogni della realtà con l'"immediatezza" delle risposte-soluzione, chiede un lavoro simbolico e relazionale continuo, che, possiamo dirlo, è anche un apprendimento lifelong. Purché a questo termine si dia un significato che spiazza quelli correnti: in primis il significato di produzione-riproduzione permanente di capitale umano (capitale per chi?, per cosa?), da istruire, formare, adattare, amministrare, animare e guidare costantemente, reinventare, rigenerare e rendere felice a mezzo di tecniche ad hoc e di menti esperte. La differenza femminile, autrice di reali quanto spesso implicite, non visibili, tessiture affettive, relazionali, simboliche, con la sua competenza a ricercare costantemente il legame tra i diversi livelli di esperienza testimonia dell'intera vita come occasione, contenuto, contesto reale di apprendimento, pur con le sue discontinuità, arresti, nuove partenze<sup>23</sup>. E' un'idea che le donne da sempre hanno messo nel mondo incarnata nelle loro biografie, non dimenticando la continuità – nell'intermittenza – dell'apprendere a essere e del formarsi in relazione: a partire dalla prima relazione, quella con la madre. Idea originale di formazione, non dimentica appunto dell'origine, dei suoi modi, della sua efficacia e del suo senso: nella relazione con la madre non abbiamo appreso a parlare, a pensare, a comunicare per prepararci come lavoratrici e consumatrici, ma per diventare pienamente noi stesse ed essere capaci di mondo, perché "la madre parla alle figlie e ai figli per dare una libertà che non prevede la riduzione del linguaggio a merce"<sup>24</sup> e nella relazione con loro forma competenze relazionali non riducibili a

<sup>22</sup> Cfr. Ina Proetorius, La filosofia del saper esserci, "Via Dogana", 60, 2002, pp. 3-7, che utilizza il termine Daseinskompeten per cominciare a nominare questa competenza femminile che non è stata né vista né nominata nella formazione e nella cultura correnti (troppo incentrate sull'equazione tra vita e business) pur essendo un insieme di saperi, di atteggiamenti, di abilità, basilare e trasversale, non naturale ma da apprendere.

<sup>23</sup> Mary Catherine Bateson, nelle sue opere *Composing a life*, The Atlantic Monthly Press, New York 1989, e *Full Circles, overlapping Lives*, Ballantine Books, New York 2000, ha sottolineato, anche attraverso percorsi formativi con donne adulte, la competenza femminile nella difficile e affascinante arte di comporre creativamente la propria vita, al di fuori di qualsiasi modello, oggi necessaria per tutti in un tempo dominato dall'incertezza e dal cambiamento.

<sup>24</sup> Annarosa Buttarelli, op. cit. p. 90.

tecniche o abilità strumentali “ad alta trasferibilità”, ma piuttosto operanti come strutture profonde che hanno a che fare con il senso di sé e con il senso della vita. Questa idea ha lavorato sotterraneamente e oggi è uscita allo scoperto con l’uscita delle donne sulla scena pubblica, ma aggiustata e addomesticata nell’idea-ideale della formazione diffusa e totale<sup>25</sup>, “risorsa sistemica”, integrata e controllata dalle aziende – esse stesse divenute dispositivi pedagogici – in ragione del fare, del trarre profitto, e, per il suo alto tasso di normatività rispetto al comunicare e conoscere/pensare generalizzati, da chi nella società ha il potere di decidere, anche attraverso il mercato della formazione, per il bene di tutti e per l’intera vita (e il life coach è l’ultima trovata per forgiare, attraverso professionisti ed esperti, l’intera esistenza di tutti all’insegna dell’eccellenza e della riuscita sociale).

Ma nel ridisegnare, a partire da sé, l’ordine di senso del lavoro e della formazione postfordisti, che pure hanno contribuito a creare, le donne stanno affermando comportamenti e orientamenti la cui libertà consente di tenere aperta la scommessa su un significato umanamente libero e liberatorio sia del lavoro che della formazione: a patto che esse per prime non si consegnino alle misure “virili” ancora dominanti, confidino nella competenza simbolica in prima persona, cerchino agio e ritorno di senso in quello che fanno, e continuino a praticare forme di coraggio molto diverse da quelle della virilità, forme che “non tentano di opporre una negazione alla sofferenza e alla paura, non propongono il ricorso alla violenza, non procedono alla razionalizzazione e non hanno a che fare con la ricerca di gloria”<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup>Alberto Munari, Per un approccio psicoculturale alla formazione, “Adulità”, 16, 2002, p. 100.

<sup>26</sup> Cristophe Dejours, L’ingranaggio siamo noi. La sofferenza economica nella vita di ogni giorno, tr. it., il Saggiatore, Milano 2000, p.190. L’autore, psichiatra e psicoanalista, è uno dei pochi che analizza le trasformazioni del lavoro tenendo conto della differenza sessuale, e ne interpreta la sofferenza prodotta in nome della massima produttività (così come più in generale la violenza del neoliberismo) alla luce della normopatia, che non considera la vita soggettiva, le emozioni e la sofferenza, ma se ne difende in nome di un coraggio “virile” forgiato sul potere: un coraggio fasullo, che “forma uomini virili, ma forse non umani”.

---

---

# NECESSIDADE DO MILÊNIO: UMA ESCOLA CONTRA AS EXCLUSÕES.<sup>1\*</sup>

Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Univ. Incarnate Word, Texas, EUA & UFPI, Teresina, PI., Brasil.

## RESUMO

Neste texto chamamos atenção sobre a exigência de re-fazer a educação escolar brasileira a fim de melhor adequá-la às realidades do país e do mundo contemporâneo. Tais realidades têm como características básicas as diversidades horizontal e vertical. Baseando-nos em dados oficiais e argumentos de outros estudiosos das questões sociais, apresento e defendo a hipótese de que a escola somente mudará através de modificações mais profundas e generalizadas nos pensamentos, nas atitudes, e nas práticas cotidianas de cada brasileiro(a).

Palavras Chave: Escolarização, Marginalizados, Diversidades-Mundo Contemporâneo.

## ABSTRACT

We call attention to the obligation of re-constructing schooling in Brazil in order to make it more adapted to the reality of the country and the contemporary world; attend to the basic characteristic of both horizontal and lateral diversities. Making use of official data and the arguments of other social scientists, we present and defend the hypothesis that schools can only really change when there are effective and generalized changes in the thought processes, attitudes and everyday practices of each and every Brazilian.

Key Words: Schooling, Marginalized Groups, Diversities-Contemporary World.

---

---

## COMI TE ÀS REFLEXÕES

### ODILEMA

É um período de dúvidas imensuráveis.

São dias de medos irreconhecíveis.

Mas também, de esperanças renováveis.

São os piores dos tempos;

Os melhores dias das nossas vidas;

Oportunidades para manter ou reconstruir o que somos.

A mãe era professora primária;

Ela, uma professora secundária;

E a filha, professora numa faculdade pública.

Tempo – energia, quando tinha, muito refletia,

Das duas forças que existiam nela:

A carga da intolerância – vingança.

A persistência de combate – reconstrutiva.

TUDO TENTAR REFAZER OU NADA ESQUECER – É O SEU DILEMA.

(Fmb – 11/05/02/satx)

Nas discussões de questões sociais, sempre enfrentamos uma armadilha que precisa ser resolvida de antemão. Está relacionada ao problema dos significados dos termos, dos conceitos, das categorias e das palavras que empregamos para comunicar nossas idéias. Não há garantias de que compreendemos o mesmo que o comunicador. Permanecem dúvidas tais como: O que realmente está sendo comunicado pelo outro? Quais os seus marcos referenciais? Quais as suas bagagens culturais, polí-

ticas, e sociais? Porque estes instrumentos e estas construções? E geralmente, quais os seus reais interesses? Respostas a tais questionamentos são dependentes de inúmeros fatores que têm que ser levados em consideração, e somente depois de efetuar boas análises críticas, devemos tentar concluir sobre o que, possivelmente, poderia estar em jogo. Assim, podemos dizer, baseando-nos no especialista americano em linguística, Chomsky (1965), que a palavra somente é referente a algo específico quan-

---

\* Recebido: julho de 2003

\* Aceito: outubro de 200

do o ouvinte e o falante estão em sintonia em termos de background, objetivos e finalidades. Em quaisquer outros contextos, nenhum grau de criticidade é suficiente para inibir mal-entendidos.<sup>2</sup> Deste modo, explicar o que estamos tentando discutir será primordial.

Após estes esclarecimentos preliminares, apresentaremos argumentos em prol de uma escola contra as exclusões brasileiras, num milênio de discursos em favor das diversidades, como melhor meio para aproveitar as globalizações. Esta posição se justifica pelas seguintes razões:

1. Crença no valor da educação escolar como instrumento cultural para a participação social, apesar dos problemas e das frustrações;
2. Valorização do trabalho dos professores como agentes de uma mudança social que respeita as pessoas como seres humanos;
3. Confiança na possibilidade de que há recursos, mais que suficientes, para continuamente melhorar a vida de todos(as) na sociedade brasileira;
4. Percepção que, neste século XXI, os brasileiros estão se tornando mais conscientes da necessidade de transformar o país e assumindo as responsabilidades imprescindíveis para realização desta transformação;
5. Existência de evidências de que muitos(as) estão aceitando que o país somente terá um progresso significativo, como sociedade, quando cada vez mais brasileiros, de todos os setores e de todas as vocações, participar ativamente da reconstrução local, nacional e internacional, quer direta quer indiretamente; e finalmente,
6. Numa época de inúmeras possibilidades, todos podem fazer algo para conseguir mudanças que transformem a sociedade. As necessidades de muitas pessoas e os problemas em muitas áreas deixam um ponto claro – há mais que suficiente oportunidade de participação para qualquer indivíduo interessado em fazer algo concreto.

Como se pode perceber, todas estas razões estão interligadas. Elas têm também, como fonte básica, a educação escolar. Os outros argumentos perderiam a sua consistência e razão-de-ser se a escola que temos não funcionar de modo mais inclusivo, atendendo, de maneira responsavelmente mais eficiente, a todos os diversos grupos e a todas as pessoas diferentes desta sociedade.

## CONTEXTO DOS ARGUMENTOS

Em discussões, como a atual, pela sua própria natureza e pelas responsabilidades dos participantes, professores(as) que querem ser educadores(as) (FREIRE, 1985; GIROUX, 1981), a exigência de oferecer esclarecimentos sobre o que está sendo tratado é de importância inquestionável. A fim de reduzir as confusões em torno destas explicações, apressamo-nos em dizer que estamos nos referindo ao contexto histórico brasileiro de 2002.

A história brasileira tem se destacado pelas seguintes características marcantes:

- a. enormes riquezas naturais produzidas que colocam por mais de duas décadas seguidas o país entre os dez mais ricos do mundo;
- b. uma população multicultural, multiracial, pluriétnica, altamente diversificada onde a divisão em classes sociais históricas têm contribuições determinantes do grupo racial ou étnico dos indivíduos;
- c. a palavra “mas,” em exemplos como: “José é homem rico, mas é negro;” “Maria é funcionária exemplar, mas é mulher;” e “João é uma excelente pessoa, mas é homossexual,” desempenha um papel discriminatório distintivo;
- d. existência de leis demais, mas com pouco cumprimento, especialmente nas áreas das relações de gênero e raça, e em referência às crianças e aos adolescentes, minorias sociais mais desprotegidas;
- e. a educação escolar de qualidade é por determinação, para todos, mas há altas taxas de analfabetismo generalizado e de pessoas escolarizadas, mas que continuam vergonhosamente sem saberes escolares;
- f. a maioria dos professores(as) trabalham em condições precárias, com alunos(as) que vivem em condições que dificilmente favorecem os estudos;
- g. mais de 70% dos(as) alunos(as) da educação básica dependem das escolas públicas, as mais esquecidas em termos de recursos pedagógicos-curriculares;
- h. os Currículos Escolares fartamente mencionam a escola como agente de integração nacional, mas sem levar em conta a ausência dos instrumentais básicos imprescindíveis para operacionalizar ou criticamente realizar tal finalidade;

- i. todos continuam sabendo de seu lugar nos terrenos da abundância de privilégios ou escassez de condições mínimas para auto-realização humana; e
- j. a diversidade é cantada em músicas clássicas-populares, mas esquecida nas políticas públicas e na administração de res publica (bens, riqueza do povo).<sup>3</sup>

Ao longo dos anos, estas características têm produzido dados que comprovam que esta é uma sociedade desigual e, como resultado, parece que continuará assim até que os brasileiros de todas as raças, gênero, orientação sexual, ideologias, e classes decidam priorizar a sociedade, colocar os seres humanos do Brasil como a razão de ser.

No censo de 1872, da população nacional, 19,7% era de chamados pretos, 42,2% de pardos e 38,1% de brancos. Pouco mais de cem anos depois, em 1980, estes mesmos grupos respectivamente representavam 5,9%, 38,4%, e 54,8%. E uma década depois, em 1991, as taxas de representação foram 5,1%, 40,1%, e 54,2%.<sup>4</sup>

As taxas de alfabetização em 1998 indicavam que 91,6% dos brancos e 79,2% dos negros (pretos e pardos) eram alfabetizados; isto é, eram pessoas capazes de ler e compreender instruções básicas na língua nacional. E em termos de duração da experiência escolar, os brancos e negros tinham respectivamente, taxas médias de 6,2 e 4,2 anos em 1996.<sup>5</sup>

Fúlvia Rosemberg (2000) relata que o perfil de crianças frequentando a pré-escola era o seguinte – na faixa etária de 5 e 6 anos, 56,3% de brancos e 43,1% de negros; e entre 7 a 11 anos, os primeiros constituem 36,5% e os negros são 63,5%. Mas, enquanto menos da metade das crianças negras mais novas (5-6 anos) tinham acesso a esta modalidade de atendimento escolar, mais da metade das outras que deveriam estar participando do ensino fundamental, já se encontravam com atraso escolar, considerando que a idade oficial para efetuar a matrícula na primeira série do ensino fundamental, é de 6-7 anos.

Pesquisas independentes e os dados oficiais mostram que os homens brancos têm 6,5 anos de escolaridade, os pretos 3,8 anos, e os pardos 3,96 anos. Isto é: na área da escolaridade, os brancos têm o dobro da equivalência dos pretos e pardos. Esta situação se repete em relação à renda per capita familiar. Os pretos ganham cerca de R\$167, os pardos R\$164, mas os brancos recebem R\$377. Mais do dobro do que ganham os membros dos dois pri-

meiros grupos. O status ocupacional é outro índice que aponta para as diferenciações entre estes grupos. Numa escala de 0-10, os brancos apresentam um nível de 8,66, os pretos 5,58 e os pardos 6,04 (DO VALLE SILVA, 2000).

No discurso da história nacional, não há segregação referente a moradia; todos podem morar em qualquer área habitacional. Só que esta opinião não esclarece que a discriminação neste campo, como nas outras áreas, está embutida nas desigualdades econômicas; os que podem, moram basicamente aonde querem. E os outros, especialmente as minorias, têm que morar onde as suas condições econômicas lhes permitem. Por exemplo, de acordo com Heringer (1999), os percentuais da população urbana que vivem em construções precárias (domicílios rústicos do IBGE, ou barracos) eram assim distribuídas - brancos 3,4%, pretos 13,9%, e pardos 13,3%. Este cenário é acompanhado por configurações tais como – enquanto 19,9% dos brancos habitam lares sem água encanada, 42,2% e 50,4% dos pretos e pardos ocupam moradias semelhantes. Somente 10,2% dos brancos vivem em lares sem eletricidade. Mas, 21,7% dos pretos e 28,0% dos pardos vivem em casas sem eletricidade. Da população urbana branca, 18,3% moram em áreas sem coleta de lixo; 34,1% e 30,5% respectivamente de pretos e pardos, não têm acesso a este serviço público.

Os indicadores sociais negativos dos negros em comparação aos compatriotas não negros encontram-se também, nos indicadores ocupacionais.<sup>6</sup> Para mostrar como os grupos apresentam-se nesta categoria, é instrutivo observar que – 18,5% dos brancos pertencem ao primeiro grupo ocupacional (trabalhadores rurais não qualificados), os pretos 28,8%, e os pardos 32,4%. No grupo três (trabalhadores qualificados e semi-qualificados), há 27,0% de brancos, 32,6% de pretos, e 25,8% de pardos. Dos trabalhadores no grupo quatro (trabalhadores não-manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários), 15,3% são brancos, 7,6% pretos, e 10,4% pardos. Mas no grupo seis (profissionais de nível superior e grandes proprietários), temos 7,2% de brancos, 1,5% de pretos, e 1,8% de pardos. Isto é: a participação dos pretos e pardos fica mais negativa em termos de status, qualificação e salário (condições sociais) na medida que se eleva a escala das ocupações.

Uma outra dimensão desta participação desigual está relacionada às evidências que indicam diferenças entre os grupos dentro do mesmo agru-

pamento ocupacional. Por exemplo, dos trabalhadores do primeiro grupo ocupacional, um branco tipicamente recebe em torno de R\$316,00; e os colegas pretos e pardos percebem R\$158,12 e R\$182,06 respectivamente. E dos trabalhadores do grupo três, os brancos recebem R\$644,88, os pretos R\$464,99 e os pardos R\$458,49. No grupo quatro, a situação é o seguinte – R\$1.246,94 para os brancos, R\$717,05 para os pretos, e R\$775,80 para os pardos. Nem no grupo dos trabalhadores mais qualificados (6), esta tendência muda. Os pardos recebem R\$1.940,11, os pretos R\$1.805,16, e os brancos R\$2.919,93 (DO VALLE SILVA, 2000).

Dados de desemprego nas maiores regiões metropolitanas do país mostram a presença negativamente desigual dos negros. As diferenças entre os homens negros e os não-negros (brancos e amarelos), ficam em torno de 51,4% em São Paulo, 57,9% em Salvador, 26,6% em Recife, 33,1% no Distrito Federal, 37,4% em Belo Horizonte, e 46,6% em Porto Alegre.<sup>7</sup> Em outras palavras, os negros economicamente ativos, são formalmente mais desempregados. Quando lembramos da precariedade das fontes e dos métodos de coleta destes dados, não pareceriam exagerados demais, se de fato os mesmos não representassem, de modo marcante, uma realidade mais discriminadora.

Desde os anos 80, uma prática, em muitos municípios metropolitanos, foi a instauração das delegacias especiais para tratar das discriminações contra os negros, judeus e outras vítimas, uma instância semelhante as delegacias da mulher. A expectativa era que estas instâncias na hierarquia burocrática do sistema judicial, iriam, não somente estimular denúncias destes crimes (são legalmente definidos assim), mas acima de tudo, que serviriam para ajudar a fazer justiça nas relações sociais e raciais. Um conjunto dos poucos dados disponíveis mostra esta situação no tocante às queixas de discriminação (reportagens em jornais) por 100 mil habitantes negros: Rio de Janeiro - 5,55, São Paulo - 6,5, Salvador - 4,23, Belo Horizonte - 5,78, Porto Alegre - 5,91, Recife - 2,43, Brasília - 11,51, Curitiba - 9,87, Belém - 4,05, e Fortaleza - 0,00 (GUIMARÃES, 1988).

Apesar de serem datados, estes dados chamam atenção às seguintes considerações interrogativas, baseadas nas experiências do cotidiano brasileiro: Quais as definições existentes da discriminação no país? Quem determina quando há tratamento

discriminatório, a vítima ou o agente policial? Quantos negros realmente sabem o que fazer quando sofrem algum tratamento negativamente diferenciador? As delegacias especiais realmente oferecem o tipo de apoio que a lei exige? E as discriminações não explicitadas, estas também valem num levantamento de dados oficiais? Uma tentativa de mapear as discriminações, especialmente as contra os negros, sempre deveria ser louvada. Entretanto, não seria melhor ficar sem dados que trabalhar com números que se chamam dados, mas sem ter nada a ver com a realidade que pretendem descrever? Se a finalidade de dados for para ajudar na compreensão da realidade, dados que pretendem ser o que não são, não causariam mais esquecimento, enquanto favoreceriam mais diferenciações?

Podemos dizer que este Brasil de que falamos, é uma sociedade rica em recursos, mas pobre em disponibilizar vida digna para seus habitantes, e em especial, os que têm a ousadia de escolher práticas, e/ou nascer diferentes.

Como sociedade diversificada, o Brasil (suas elites) fala muitas línguas culturais (histórias diversas), mas é monolíngue nas áreas políticas e econômicas. É uma monolíngua dominante, exploradora e mascaradora (SCHWARTZ, 1993; RIBEIRO, 1995; FAUSTO, 1999). Deste modo, tem conseguido excluir os diferentes (sinônimo de minorias sociais) de maneira consistente. As elites persistem em não assimilar as realidades, e daí melhor atender às necessidades do povo desta sociedade. Enquanto esta situação durar, a construção de uma nação democrática onde todos os indivíduos têm uma equidade de oportunidades, fica cada vez mais distante.

Quando falamos das necessidades de um povo, é necessário distinguir entre o desenvolvimento e o atendimento aos anseios básicos de uma população. Enquanto o Brasil pode ser um país em vias de desenvolvimento, porque são considerados indicadores econômicos, especialmente dos setores formais (PIB e outros semelhantes cujos cálculos não incorporam os importantes fatores de acesso e usufruto dos bens e serviços), a avaliação nos campos sociais deixa muito a desejar (LAMOUNIER e FIGUEIREDO, 2002). Esta também, aponta para a necessidade de um método alternativo para determinar o desempenho social de um país. Este deveria dar primazia aos seres humanos como finalidade primordial de qualquer tentativa para melhorar a vida cotidiana das pessoas. Dever-se-iam levar em consideração, os indicadores que especificam os efeitos

diretos destes esforços nacionais, nas condições concretas em que as pessoas nascem, vivem (expectativas, sonhos, realizações) e morrem.

Com esta finalidade, o economista e Prêmio Nobel de 1998, Amartya Sen, tinha proposto uma redefinição do desenvolvimento. Depois de ter proposto o índice de desenvolvimento humano (IDH) para medir o desenvolvimento verdadeiro,<sup>8</sup> avançou esta posição quando assumiu a posição de que o desenvolvimento precisa ser entendido como liberdade (SEN, 2000; NUSSBAUM, 2001).<sup>9</sup> Ele argumenta em favor do paradigma, advogando a construção e fortalecimento das capacidades humanas com a finalidade de expandir os campos de escolhas livres pelas pessoas.

De acordo com este paradigma, o desenvolvimento não deveria ser medido pelas taxas de produto interno bruto, incrementos de renda individual, industrialização nacional, avanços tecnológicos ou modernização social. O desenvolvimento precisa ser avaliado em termos das possibilidades que as pessoas têm para realizar as suas potencialidades, de melhorarem como indivíduos na sociedade, maximizando e atingindo os seus objetivos auto-definidos; realizarem-se como pessoas porque aproveitam os direitos de sonhar e serem felizes como seres humanos. O desenvolvimento das capacidades é humana porque favorece o respeito pela dignidade de todos numa determinada sociedade.

Nesta tentativa de contextualizar esta discussão, não devemos esquecer que a compreensão resultante deveria fazer sentido para o mundo contemporâneo, uma vez que a nossa sociedade faz parte integral do mundo globalizado. Neste mundo globalizado, enquanto o global se faz presente no local, este último também é parte do primeiro. Sem ele, o global não existiria! Alguns exemplos claros desta situação se encontram nos problemas do meio ambiente – um rio poluído termina espalhando a contaminação, poluentes emitidos pelas indústrias não são controlados geograficamente; problemas nas economias locais repercutem no mundo financeiro todo; regimes tirânicos apresentam desafios para outros governos; estilos de vida de uma região influenciam a vida em outros países. A atuação da mídia global é crucial na construção desta aldeia universal. Esta relação interdependente tem forçado muitos a reconhecer que o mundo hoje não é somente globalizado, mas acima de tudo, localizado (SANDLER, 1998).<sup>10</sup> O global é global porque

é local, e vice versa. Esta relação de condição sine qua non, é melhor descrita pelo termo glocal.

A idéia do glocal traz à tona uma outra implicação nas reflexões sobre a globalização. Ao contrário do pensamento vigente que não faz distinções sobre este processo, pensamos que a globalização é múltipla e não singular. Apesar de ser caracterizada pela presença de seus efeitos em todos os lugares do mundo, ela, de fato, se processa em várias formas nos diversos setores da vida humana, e que tanto no nível local quanto no internacional, os seus procedimentos, resultados, agentes, intra- e interrelações são diferentes. Existem globalizações, e não uma globalização (SANTOS, 1999).<sup>1112</sup>

A área econômica, a mais destacada em todo o mundo, tem nas corporações, indústrias e instituições financeiras, os palcos onde a globalização mais efetivamente desempenha o seu papel de integração; juntando os ricos através de seus interesses, e criando divisões profundas entre estes e os mais explorados, os pobres (“descamisados,” sem teto, sem terra, sem emprego, não empregáveis, e os mais excluídos). As práticas e os valores nestas esferas da economia mundial são basicamente semelhantes – fusões para se fortalecer na competitividade pela sobrevivência, criação de grupos econômicos regionais e internacionais, a continuidade do fluxo financeiro (mercado mundial de 24 horas), e a subutilização de moedas-cédulas, são algumas das características desta economia globalizada.

Na política, as fronteiras entre as nações não somente “desapareceram para todos os fins práticos,” mas temos tido o surgimento de outras agências supra-nacionais para salvaguardar e definir-regulamentar as relações entre os povos, e também dentro das sociedades específicas. A importância da ONU, de suas agências especializadas, as instituições regionais e as organizações não governamentais são alguns dos agentes cruciais na alocação do poder e de seu manejo. Neste mundo globalizado politicamente, as nações mais fortes militarmente, podem ser contrariadas por nações pobres e fracas por causa da influência determinante de uma ONU. Este órgão, também, pode intervir em situações de cunho nacional, em nome da “comunidade internacional.” Podemos dizer que é a era de uma ética política sem fronteiras? Hoje, concepções como nação, autonomia, fronteiras entre países, e soberania não expressam as particularidades e peculiaridades de anos passados. Elas existem em documentos

oficiais, mas na prática, as questões são outras. A realidade do mundo se define por outros critérios.

Enquanto argumentamos pela diversidade nas culturas nacionais e não-brasileiras, estamos conscientes de um outro aspecto da situação cultural hoje. Estamos nos referindo à presença de ícones, valores e práticas culturais semelhantes em muitos lugares diferentes do mundo. As semelhanças culturais em sociedades diversas em partes distantes do mundo, tem levado muitos a argumentar que está surgindo uma cultura mundial: a cultura global que é semelhante e diferente ao mesmo tempo. Para apoiar-se nesta posição, John Tomlinson (1999), utiliza as seguintes palavras: Uma conclusão ainda parece compartilhada com unanimidade: a imensa variedade dos sistemas culturais do mundo está ficando cada vez mais reduzida através de um processo de "sincronização cultural" sem precedentes na história humana (p.312).

Outras considerações sobre a idéia de uma cultura universalmente comum são a da concepção transcultural (WELSCH, 1999),<sup>13</sup> e a chamada Mcdonaldização da cultura (RITZER, 1993). Estes dois pontos de vista apresentam argumentos afirmando a reprodução de práticas culturais, de valores, práticas e comportamentos em termos de roupa, comida, hábitos, programas de tv, o computador e seus usos diversos. Estas semelhanças desenfazem as diferenças, mas ao mesmo tempo, também servem para mascarar as enormes desigualdades nos níveis de apropriação dos bens culturais.

Por exemplo, apesar de falarmos de um "mundo conectado," menos de dez por cento da população mundial tem acesso à energia elétrica, e destes, ainda muito menos de um por cento possui um computador. Os dados referentes aos Estados Unidos demonstram como é falho o discurso da conectividade universal.<sup>14</sup> Ainda merecem atenção especial as altas taxas de analfabetismo na maioria dos países do mundo.

O discurso de um mundo semelhante socioculturalmente, consiste numa tentativa de mascarar pela retórica tecnológica, as enormes diferenças e desigualdades que marcam o dia-a-dia das pessoas reais num mundo real de contradições – abundância-necessidades, privilégio-injustiça, liberdade-escravidão, riqueza-pobreza, e oportunidade-sem escolha, só para mencionar alguns dos elementos que melhor caracterizam este mundo chamado globalizado, mas que é um universo de globalizações sem limites.

Conquanto os argumentos, os dados e as dúvidas a serem apresentados, refiram-se primeiramente ao Brasil, as suas repercussões deveriam ser procuradas aqui e afora. A sociedade brasileira tem sido multicultural, pluriracial, etnicamente variada, e concretamente diversificada desde os seus primórdios, como parte do mundo ocidentalizado.

Uma característica da diversidade brasileira é o componente racial que merece alguns esclarecimentos imprescindíveis, se nós, realmente, quisermos enfrentar a nós próprios como sociedade discriminatória.<sup>15</sup> Primeiro, considerando que a palavra raça, depois de todas as análises, significa aquilo que os seus usuários determinam, porque ela foi radicalmente socializada, é a palavra que precisa ser usada para descritivamente captar a realidade de todos da diáspora africana. Este termo não é mais neutro. Simboliza a experiência histórica de subjugação, exploração, desumanização e dominação dos negros. O seu uso é pilastra da nossa memória coletiva. Serve de chamada para enfrentar os problemas históricos da atualidade e do futuro relacionados à raça. Enquanto a palavra raça nos lembra um passado-presente de sofrimento-luta, ela representa o inimigo que precisa ser eliminado a fim de conseguirmos as liberdades que merecemos por tudo que temos contribuído na construção material e psicocultural do Brasil.

Sugerir a substituição de raça por etnia não resolve o problema fundamental. É uma tentativa de mascarar a realidade brasileira, um cotidiano de racismo e discriminações originárias das origens raciais. Chamar um grupo étnico enquanto continua tratando os membros racialmente (grupo inferiorizado e dominado), não seria nada menos que uma traição do bom senso e da criticidade sociopolítica. Seria equivalente a mudar sem mudanças – um discurso competente para desviar a atenção dos reais problemas deste país. Portanto, me chame membro da raça negra, e me trate como gente – é por este fim que nós negros sempre lutamos e temos que continuar construindo uma sociedade onde não precisemos de manipulações linguísticas para camuflar as desigualdades.

Da mesma forma, manipulações de políticas públicas também não são suficientes para saldar as enormes diferenças sociais brasileiras. Os discursos recentes, especialmente logo antes da Conferência Mundial contra o Racismo, realizada na África do Sul (setembro de 2001), resultaram na adoção de políticas de ação afirmativa à moda brasileira (de

cima para baixo, com o alarde da mídia sem nenhum aprofundamento nem das estratégias, nem das implicações). Pela definição oficial, esta medida consiste em definir cotas para o mercado de trabalho no setor público, exigir a presença de negros (como estabelecer definição numa sociedade onde tal definição é do indivíduo) no quadro funcional para uma empresa qualificar-se para concorrências públicas, e determinar cotas percentuais de negros para estudar nas universidades públicas.

Apesar do argumento em favor desta medida, porque é certamente um reconhecimento de uma situação desigual para com os negros e uma tentativa de corrigir a mesma, algumas questões precisam de respostas urgentes. Algumas destas inquietações são: O que vai acontecer com outros brasileiros, também marginalizados e explorados? Estes não merecem atenção especial do poder público? Como as cotas vão beneficiar negros analfabetos e não qualificados profissionalmente? Como garantir que os trabalhadores que conseguem empregos para preencher as cotas terão os mesmos tratamentos de outros trabalhadores; terão os mesmos níveis salariais, as mesmas chances de promoção e progresso funcional? Os sexismos, também, seriam enfrentados? Quem vai supervisionar o cumprimento destas exigências? As leis existentes contra os racismos agora vão funcionar na realidade de cotas num mar de atitudes racistas e “jeitinhos”? Não poderiam existir outras medidas mais viáveis e menos excludentes contra os racismos e outras diferenciações sociais brasileiras? Não seria mais uma mudança só para “inglês ver?” (DAMATTA, 1981; MUNANGA, 1996; INSTITUTO ETHOS, 2000).

O Brasil é um país de características diversas e de povos diferentes. A fim de aproveitar esta diversidade como matéria prima na construção de uma sociedade renovada, brasileiros precisam se conhecer como uma aglomeração de grupos raciais, étnicos, culturais, históricos, econômicos (classes sociais), e políticos. Esta tarefa é primordial porque sem saber-aceitar o que somos, difícil será determinar o nosso futuro. Os diferentes processos de socialização (tipos de educação) têm que assumir este desafio com entusiasmo, se quisermos permanecer fiéis à responsabilidade de ajudar a construir um mundo novo – mais igual, menos desumano, mais brasileiro.

Nas últimas décadas, o resto do mundo crescentemente se tornou diversificado (racial,

ethnica-, e culturalmente – SANDLER, 1998; GANNON, 2001). A composição das equipes das duas últimas Copas do Mundo comprova isto – times nacionais de países europeus e asiáticos com jogadores de origem africana e latina. Uma parada breve num aeroporto de um país da Europa, também mostraria como são dessimilares os indivíduos que compartilham os mesmos espaços, empregos, bairros, e outros lugares e atividades sociais.<sup>16</sup>

Ainda mais chamativo é o fato de que num mundo globalizado-localizado, essencialmente de globalizações, a educação em todas as formas, e, mais especificamente no tipo escolar, deve ser trabalhada de tal modo que os indivíduos que participam dela, possam viver tanto numa sociedade local, quanto poder ativamente participar de outros grupos em outros lugares do mundo. Isto é, uma educação para “um mundo sem fronteiras,” apesar de existirem no mesmo, enormes divisores invisíveis. Nesta realidade, o indivíduo precisa de uma formação que lhe possibilite o desenvolvimento de identidades refletidas como membro de um grupo em termos de gênero, raça, etnia, local, nacional e global. Ao mesmo tempo, precisaria dominar competências, saberes, valores e contar com compromissos que lhe facilitariam participação efetiva em todos estes espaços socioculturais, políticos e econômicos (GUTEK, 1997).<sup>17</sup>

Como então “fazer uma escola contra as exclusões no milênio das diversidades e globalizações” num contexto de Educação e diversidades culturais: gênero, etnia e homossexualidade? O tema é amplo e contemporâneo. Assim, enfatizaremos a questão da etnia uma vez que poderia servir de eixo definidor das outras dimensões do problema. A questão étnica, enquanto sublinharia as outras preocupações, exemplifica as maiores dificuldades nesta discussão. Esta situação é referente às definições. Apesar dos esclarecimentos, precisamos lembrar que no Brasil, como em outras sociedades onde há contingentes significativos de afrodescendentes, discutir a etnia pode ser importante, mas não tão relevante quanto a questão racial. Concordamos com Manuel Castells (1997), Henry Louis Gates Jr. (1996) e Cornel West (1993) quando argumentam que o conceito de raça poderia ter perdido o seu significado descritivo, mas persiste ainda como determinante na vida das pessoas cujas aparências físicas mostram sua herança africana negra.

## UMA ESCOLA DE SAÍDAS POSSÍVEIS

As colocações feitas até este ponto deveriam ter deixado um ponto bem claro – isto é, que apesar de acreditar no tamanho gigantesco dos problemas das desigualdades em todos os setores da vida social brasileira, acreditamos que ainda existe possibilidade de modificação. E neste exercício transformador existem alguns pensamentos básicos. São estes que servem de motes porque levam para a frente todas as outras idéias e medidas que objetivam mudanças pequenas, permanentes e viáveis. Na discussão atual, sugerimos duas premissas fundamentais e imprescindíveis, a fim de efetivamente iniciar modificações nas escolas nossas de cada dia letivo.

A primeira destas premissas é a necessidade de implementar uma educação escolar de múltiplos focos (multi-focal). Esta é entendida como uma estrutura escolar<sup>18</sup> não excludente, que focaliza às diversidades e os diferentes, respeitando as suas peculiaridades e necessidades específicas, numa determinada comunidade. A finalidade básica desta estrutura deveria ser a de educar todos, não somente alunas e alunos, mas também, os (as) professores(as), administradores(as), pais e a comunidade como um todo, sem levar em consideração nem as origens étnica, racial, social, cultural, nem gênero ou prática de sexualidade. Todos participam totalmente porque todos aceitam um ao outro como gente, pessoas com individualidades que se juntam numa comunidade de aprendizes (todos aprendem enquanto ensinam).

Esta escola ou sala de aula poderia não existir ainda, mas os locais de ensino-aprendizagem já existentes servem de semente para sua construção. O mais importante é ter a vontade de fazer eclodir esta realidade por parte das comunidades escolares e da sociedade. Pela sua própria natureza, esta escola multi-focal, com espaço conveniente, atenção crítica e dignidade iguais para todos deveria constituir-se numa comunidade de aprendizes porque é essencialmente reconstrutivista.

A segunda premissa é que esta escola reconstrutivista será possível, porque existe a motivação de avançar os pluralismos existentes, pelo enfrentamento das dificuldades que interferem na redução e, conseqüentemente, na eliminação das exclusões políticas, sociais, econômicas e culturais. Esta finalidade será atingida através de medidas e práticas cotidianas não excludentes, mas que possi-

bilitam a equidade, uma vez que incorporam e promovem atitudes, disseminam valores e privilegiam práticas baseadas nas reais condições e estruturas existentes, sem descontextualizar a historicidade dos entraves. Neste mesmo sentido, as práticas adotadas para realizar esta finalidade reconstrutivista, devem priorizar a viabilidade e adaptabilidade no contexto local-nacional, para que possam servir de instrumentos para estimular o florescimento das potencialidades humanas de vislumbrar e concretizar uma sociedade mais justa e menos desumana.

Antes de rotular estas premissas como ideais demais, utopias numa sociedade não modificável, gostaríamos de oferecer alguns esclarecimentos para melhor contextualizar estas reflexões. O primeiro destes está relacionado aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996).<sup>19</sup> Tanto o conjunto dos volumes destinados ao ensino fundamental, quanto a série para o ensino médio, tinham o mesmo argumento fundamental – a escola brasileira existente não estava atendendo às reais necessidades da sociedade. Deste modo, os governantes assumiram a tarefa de estimular a sua reformulação interna, com o suporte dos profissionais educacionais, pais e toda a sociedade.

Como finalidade básica, as propostas destes documentos pretendiam fazer as escolas brasileiras mais brasileiras possíveis. Enquanto explicitavam princípios de uma educação escolar integradora e orientavam sobre as características regionais-locais, disponibilizavam informações e orientações de como desenvolver atividades curriculares voltadas à construção de uma nação. Estes documentos tentavam mostrar como cada escola poderia atender às peculiaridades regionais e locais, em termos de uma escolarização brasileira que respeite os tipos das diversidades encontradas nas diferentes regiões do país.

Passados alguns anos, agora, os resultados da implementação dos PCNs, como outras medidas anteriores, deixam muito a desejar. Os dados escolares mostram melhorias, mas os problemas das discriminações presentes nos livros didáticos, nas atitudes e práticas dos(as) professores(as) e administradores(as) ainda fazem o nosso cotidiano escolar.

O segundo esclarecimento está voltado à questão da fonte paradigmática dos conhecimentos sociais e escolares da nossa sociedade. Banks (1993) apresenta a tese de que existem basicamente três paradigmas (KUHN, 1970)<sup>20</sup> para a construção e disseminação do conhecimento na sociedade ociden-

tal. Os paradigmas são: eurocêntrico, multicultural e afrocêntrico. O primeiro, que é o dominante-histórico, enfatiza a cultura e filosofia européias como eixo definidor e padrão de julgamento de tudo. Deste modo, as outras culturas e cosmovisões ficam esquecidas, ou na melhor das hipóteses, permanecem nas margens das explicações e compreensões da realidade. E ainda mais importante, nem a construção desta realidade escapa desta ótica. Desta maneira, a história do mundo, a vida humana e as relações socioculturais são analisadas, dimensionadas, e interpretadas a partir das perspectivas ocidentais.

James Banks (1993) explica que o segundo paradigma é o multicultural. Esta perspectiva leva em consideração as diversas contribuições culturais na formação de uma sociedade específica. Nesta ótica, a ênfase está na incorporação das diferentes perspectivas, experiências, bagagens culturais e histórias dos povos que compõem a sociedade para construir a sua herança epistemológica. Este tipo de situação, de acordo com as expectativas mais objetivas, produziriam um conjunto de conhecimentos mais representativos da sociedade de modo histórico, integrador, e consolidado.<sup>21</sup>

O terceiro paradigma de Banks (1993) é o afrocêntrico, postura interpretativa disseminada por Asante (1990). O conhecimento construído a partir desta ótica enfatiza as experiências, sonhos e definições da realidade dos africanos da diáspora. De acordo com o argumento, a fim de validar as concepções numa sociedade pluricultural, a essência das africanidades deveriam formar os eixos definidores e critérios para julgar a realidade contemporânea. Enquanto concordamos com esta posição por causa de sua coerência sociopolítica, temos sérias reservas a seu respeito. Como postura epistemológica, não é diferente do eurocentrismo. É basicamente um deslocamento da posicionalidade; em vez de enfatizar a herança européia, agora teríamos que priorizar a África e a cultura africana. Se criticamos a primeira, esta também deveria sofrer o mesmo tratamento de não aceitação.

O afrocentrismo é tão excludente, se não pior, por causa do progresso histórico da humanidade, quanto o eurocentrismo. Se este serve para dominar, marginalizar, explorar, desumanizar, e menosprezar muitas pessoas da sociedade brasileira, aquela poderia resultar em tratamentos piores. E finalmente, a sua aceitação preferencial seria baseada em qual explicação lógica? Como seriam definidas as africanidades? E quem faria parte de um grupo dos

“sábios escolhidos” para ajudar com estas e outras definições necessárias? Se afrocêntrico, porque não índiocêntrico, ou asiaticêntrico, e tantos outros-cêntricos? A lógica da reconstrução social através da escola, a fim de funcionar porque é aceitável pela maioria, precisa ser acima das particularidades e posicionalidades<sup>22</sup> existentes. Para reconstruir a sociedade, temos que priorizar a posicionalidade, em construção permanente, da coletividade, dos pluralismos e das diferenças em tudo que é da sociedade.

Estas observações nos levam a sugerir que, em relação ao conhecimento e a sua construção histórica, temos que adotar uma perspectiva um pouco diferente da concepção multicultural descrita por Banks, acima. Preferimos uma educação multifocalizada,<sup>23</sup> porque todas as culturas, diferentes entre si, podem ser integradas e juntamente servir de alicerce, a partir do qual, elementos epistemológicos deveriam ser reformulados e construídos. Em outras palavras, o conhecimento numa sociedade plural deveria ser baseado numa visão pluralística e histórica da realidade; uma atitude epistemológica questionadora que constantemente luta para incorporar as historicidades das diversas realidades que compõem o nacional, para conjuntamente desenvolver e nomear uma realidade histórica.

Em outras palavras, a postura multicultural não serviria como saída aceitável em todos os contextos, uma vez que qualquer elemento numa formulação epistemológica, precisa de uma fonte cultural, e sempre tem uma. E considerando que as sociedades ocidentais estão demasiadamente eurocêntricas, sempre existe a possibilidade de aproveitar esta base para formular qualquer conhecimento. Nem o chamado multicultural escaparia este destino. A história, omnipresença, e poder definidor do ocidental não pode competir com outras culturas neste campo onde a questão principal envolve a definição de conceitos, categorias e as implicações (significados sub-entendidos) destes mesmos. Isto é, as outras culturas poderiam continuar sendo contribuições subsidiárias apesar da aparência de que são todas elas as bases fundamentais do “novo conhecimento.” Para servir aos interesses dos pluralismos, e representar as histórias e experiências de todos, o conhecimento precisaria ser reformulado, reinterpretado, reconstruído e readministrado.

Estes desafios seriam adequadamente assumidos, dimensionados e enfrentados quando, depois

de uma re-análise-revisão, aceitaremos que a saída mais viável para humanizar esta sociedade necessariamente passa por uma escola renovada. E que esta tem que ser multifocalizada para que seja reconstrutivista; objetivando a cidadania local-nacional-internacional (simbiose de local-global-local) e simultaneamente participativa.

Em termos práticos, apresentamos as seguintes sugestões:

1. Que cada escola do ensino básico funcione como centro de educação formal e social. Esta primeira consistirá no trabalho de ensino-aprendizagem das competências de ler, escrever e fazer conta. E a segunda tratará de uma formação política, cultural, cívica e econômica com a finalidade de apoiar, especialmente jovens e adultos, nos seus esforços de se tornarem cidadãos conscientes, envolvidos e participativos. Neste sentido, a filosofia dos centros de educação comunitários, a razão de ser dos escolões, ainda poderia servir de modelos possíveis na implementação desta sugestão;

2. A proposta de Paulo Freire (1981), no que tange aos círculos de alfabetização, ainda poderia ser utilizada para reforçar a primeira proposta. A idéia básica seria desenvolver mecanismos e estratégias que possibilitem a adultos e jovens, nestes grupos de formação coletiva acesso facilitado e envolvimento, através de atividades relacionadas à vida cotidiana;

3. Os currículos escolares, em todos os níveis do ensino formal, deveriam refletir e serem desenvolvidos a partir de de um eixo que fortaleça, na totalidade do currículo conhecimentos e atitudes que enfatizem posturas críticas, características e experiências de um pluralismo dinâmico, e práticas não-excludentes. Para a educação superior, a implementação de valores, perspectivas e atitudes multidisciplinares deveria ser reforçada. Em todos estes níveis, as possibilidades de uma educação holística poderiam e deveriam ser exauridas.

4. Deveria ser obrigatórias e permanentes, em todos os níveis a realização e participação de treinamentos em serviço pelos diversos segmentos dos profissionais da educação institucional. Estes treinamentos poderiam ser organizados em torno dos currículos escolares, das atividades cívicas, da cidadania e das realidades local-nacional-global. Este tipo de experiência integrada só poderia ter o êxito de-

sejado quando houvesse investimentos adequados de recursos necessários.

5. A utilização de uma linguagem de possibilidades na implementação de todas estas sugestões. Considerando o poder da palavra na construção real da história e do cotidiano, não podemos continuar usando um vocabulário discriminatório para falar de reconstrução social e da possibilidade de construir uma sociedade que é humana porque existem, no seu seio, expectativas reais de transformação.

Pensadores de orientação reformista como Paulo Freire (1971; 1985),<sup>24</sup> têm discutido esta questão das possibilidades para a reconstrução da sociedade em termos de uma utopia. Para estes autores, a utopia não significa um sonho impossível. É a construção de um mundo imaginário cujos limites vão além do aqui-agora, para chegar à realização concreta de um processo de idealização contínua. Não é um processo passivo, mas histórico e dialético; o presente é reconstruído com o passado como guia, e o futuro como ponto de referência. Envolve o engajamento consciente de muitos, incentivados por alguns que se mostram líderes. Neste processo, a liderança não é, nem imposta nem externamente nomeada, nem tampouco previamente escolhida. Os líderes seriam os indivíduos que se mostram capazes de mostrar caminhos certos, enquanto possibilitam que as melhores contribuições de todos os engajados. O suporte principal de tudo isto está na humanidade esperançosa das pessoas que estão em construção permanente, se aperfeiçoando enquanto humanizam a realidade em que vivem como agentes reconstrutivistas.

Como se pode perceber, estas sugestões não são muito diferentes de outras já disponíveis. A essência destas sugestões já se encontra em documentos tais como a Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NLDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e seus similares nos estados e municípios. Assim, podemos afirmar que o conjunto das nossas propostas, enquanto baseia-se nesta, é também um avanço porque enfatiza o que tem faltado explicitamente nestes documentos.

Estamos nos referindo a quatro pré-requisitos que são: confiança no fato de que a sociedade brasileira pode ser modificada porque é modificável.

Segundo: esta modificação é possível porque cada brasileiro(a), ou pelos menos uma boa parte da população, além de compartilhar do primeiro pré-

requisito, está preparado para desempenhar o seu papel de cidadão(ã) consciente e participativo(a). Isto é, em vez de esperar o poder público ou outros, cada uma destas pessoas individualmente se envolva para transformar a sua realidade local-nacional-internacionalmente.

O terceiro pré-requisito do qual não temos falado muito no Brasil, ou talvez no mundo das globalizações, é a empatia -

... que pode ser descrita como a capacidade de se colocar no lugar do outro, possuir um conhecimento profundo das experiências deste outro, mas a partir de suas próprias perspectivas, e tudo combinado numa competência de comunicar esta compreensão ao outro com significado. Ao mesmo tempo, reconhecendo que a fonte de suas experiências se encontra naquele outro. (MULLAVEY-O'BYRNE, 1997; p. 205).

Pela característica, a empatia é diferente da simpatia. Até os brasileiros da classe dominante terem coragem de se posicionar, com empatia, assumindo uma posição do dominado e não somente sendo porta vozes dos mesmos, a empatia continuará sendo um objetivo inalcançável e esta incapacidade arruinaria qualquer expectativa e esperança para as transformações devidas.

Quarto, talvez o mais crucial dos pré-requisitos, é um conjunto de mudanças profundas em atitude, crença, comportamento e nas relações sociais do cotidiano das vidas privada e pública. Baseadas na empatia descrita acima, estas mudanças seriam uma possibilidade. Ao mesmo tempo, sem esta auto-modificação e a individualização dos atores sociais, as expectativas de mudanças transformadoras, que deveriam integrar a educação reconstrutiva poderiam continuar sendo um sonho de realização impossível.

## REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Estas idéias somente servem de base para as reflexões necessárias a fim de criticamente analisar as necessidades e possibilidades de transformar o Brasil, e como resultado, contribuir nas mudanças profundas que o mundo das globalizações precisa tão urgentemente.

Argumentamos que a sociedade brasileira, como o restante das sociedades humanas, sofre de

problemas interdependentes – as discriminações contra os diferentes, e as conseqüentes desigualdades e explorações. Discutimos, também, que a educação escolar do tipo multifocalizada, poderia se apoiar nos esforços para transformar a sociedade local-nacional-internacional. Entretanto, para fazer disto uma possibilidade, algumas outras condições ainda precisam ser atendidas. Destas exigências, as mais importantes seriam o desenvolvimento da empatia e de mudanças de atitude em relação à vida vivida pelos indivíduos na totalidade de seu cotidiano.

Gostaríamos de concluir estas reflexões com as palavras de George Bernard Shaw: "Você observa as coisas, e indaga, 'Por que?' Entretanto, eu sonho o inexistente até agora, e eu me pergunto, 'Por que não?'" (SHAW, 1921).

Assim podemos afirmar que quando um pequeno grupo de pessoas dedicadas se juntarem em torno de uma finalidade bem definida, e trabalharem como uma equipe de iguais, pessoas de auto-estima positiva, cheias de respeito pelos outros, capazes de continuamente dialogar com humildade sobre tudo - antes, durante e depois, elas poderão atingir qualquer objetivo, mesmo transformar o mundo inteiro. E as grandes transformações têm sido motivadas por pequenos grupos de homens, mulheres e crianças que acreditaram na sua própria capacidade de reconstrutivamente mudar as suas realidades. Esta história poderia ser repetida aqui no Brasil. Depende de nós todos, em todos os contextos, em todas as horas.

## NAVEGANDO COM ESPERANÇA

Navegar é preciso, sim.  
Mas escolher o porto também é, sim.  
Hoje, há um só porto seguro, sim.  
Aquele de mudanças de nós próprios, sim.  
São estas que nos levariam à transformar esta sociedade, sim.  
Temos provado que sabemos navegar, refletir e construir juntos, sim.  
Nos unindo em torno de uma finalidade clara, é possível, sim.  
Carpe diem – Vamos fazer a hora de:  
Auto-crítica, crítica, recompreensão, reconstrução, sim.  
Está aqui, a escola da reconstrução de todos e tudo, sim.  
Animando os educadores renovados acordou, sim.  
Sim, chegou a aurora do Brasil:  
A sociedade poderia se refazer, ou  
Se deixar nos séculos de suas discriminações e exclusões.

(Fmb-11/15/02/satx).

- ASANTE, M.K. *Kemet, Afrocentricity, and Knowledge*. Trenton, NJ: Africa World Press, 1990.
- BANKS, James A. (1993). *The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education*. *Educational Researcher*, Vol. 22, No. 5, pp. 4-14, 1993.
- BUARQUE, Cristovam. *O que é apartação social?* São Paulo: Brasiliense, 1993. .
- CASTELLS, Manuel Castells. *The Power of Identity*, Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1997.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FAUSTO, Boris. *Fausto. História do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Editora da USP: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Continuum, 1981.
- \_\_\_\_\_. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. Tradução Donaldo Macedo. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985
- GANNON, Martin, *Understanding Global Cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
- GATES JR., Henry Louis e WEST, Cornel. (Eds.), *The Future of Race*, New York: NY, Alfred Knopf, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *Local knowledge*. New York, NY: Basic Books, 1983.
- GIROUX, Henri A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Barcombe, England: Falmer Press, 1981.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Preconceito e Discriminação. Queixas de Ofensas e Tratamento Desigual dos Negros no Brasil*, Salvador: Novos Toques, (p.105), 1988.
- GUTEK, Gerald L. *American Education in a Global Society: Internationalizing Teacher Education*. Chicago, Ill: Loyola University Press, 1997.
- HERINGER, Rosana. "Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA." Em: *A Cor da Desigualdade*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Raciais e Étnicos, Núcleo de Cor, FCS-UFRJ, (p. 39-86), 1999.
- INSTITUTO ETHOS. *Como as Empresas Podem (e Devem) Valorizar a Diversidade*. São Paulo: Instituto Ethos, 2000.
- KUHN, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed., Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1970.
- LAMOUNIER, Bolívar e FIGUEIREDO, Rubens. *A Era FHC: Um Balanço*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.
- MULLAVEY-O'BYRNE, Colleen Mullavey-O'Byrne. *Empathy in cross-cultural communication*. Em Brislin, R.W. & Cushner, K. (Eds.) *Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training Programs*. (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage, (pp. 205-220), 1997.
- MUNANGA, Kabengele Munanga (Org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação racial*. São Paulo: EDUSP-Estação Ciência, 1996.
- NUSSBAUM, Martha. *Women and Human Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- PAIXÃO, Marcelo, "Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil – um retrato de final de século," *Proposta*, No. 98, 2000.

- RIBEIRO, Darcy Ribeiro. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RITZER, G. *The McDonaldisation of Society*. London: Sage Publications, 1993.
- ROSEMBERG, Fúlvia, "Educação infantil, gênero e raça." Em A.S. Guimarães e L. Huntley, (Orgs.), *Tirando a Máscara: Ensaio sobre Racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SANDLER, Todd. *Global Challenges: An Approach to Environmental, Political, and Economic Problems*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEEC-MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SEEC-MEC: Brasília, 1996. (Inicialmente lançado para o ensino fundamental, em 2000, foi lançado o conjunto voltado para o ensino médio).
- SEN, Amartya. *Development as Freedom*. New York, NY: Anchor Books, 2000..
- SHAW, George Bernard. *Back to Methuselah*. Part 1, Act. I, 1921.
- SOSA SANTOS, Boaventura dos. "Towards a multicultural conception of Human Rights." Em Mike Featherstone and Scott Lash (eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
- TOMLINSON, John. "Cultural imperialism." Em Frank J. Lechner e John Boli, (eds.) *The Globalization Reader*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 1999.
- VALLE SILVA, Nelson do, "Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil." Em: A.S. Guimarães e L. Huntley, (Orgs.). *Tirando a Máscara: Ensaio sobre Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora Paz e Terra, (p. 33-51), 2000.
- WELSCH, Wolfgang. "Transculturality: The puzzling form of cultures today." Em Mike Featherstone and Scott Lash (eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
- WEST, Cornel. *Race matters*. Boston, Mass.: Beacon Press, 1993.
- [www.veja.com.br](http://www.veja.com.br)

---

Notas Finais

<sup>1</sup> Este texto foi inicialmente discutido sob o título: Como fazer uma escola contra as exclusões no milênio das diversidades e globalizações, na ocasião do II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, com o tema: Formação de Professores, Direitos Humanos e Diversidades Culturais, (Teresina, Piauí, 16 a 18 de dezembro de 2002), durante o debate sobre "Educação e Diversidades Culturais: Gênero, Etnia e Homossexualidade." Gostariamos de reconhecer e agradecer pelas contribuições das Professoras Maria do Carmo Bonfim, Ana Beatriz Sousa Gomes, Catarina dos Santos, e do Prof. Marcílio Rangel do Instituto Dom Barreto. Sem a compreensão e o sacrifício destas pessoas, não poderíamos ter participado deste evento de tanta importância para a educação piauiense. [Para contatos: Boakari@aol.com].

<sup>2</sup> Os trabalhos do antropólogo Clifford Geertz, como *Local Knowledge*, (New York, NY: Basic Books, 1983), basicamente têm um conselho semelhante: sem entender a cultura do outro, comunicar com significados claros sobre a sua cultura sempre apresenta problemas, se não perigos sérios.

<sup>3</sup> Devemos reconhecer que estes comentários descrevem um Brasil que continua sofrendo grandes mudanças, especialmente no período dos últimos anos. Entretanto, os enormes problemas nacionais nas áreas de – infra-estrutura e economia, social, política e estado, mostram que mudanças significativas ainda desafiam os brasileiros. Nas palavras de Jorge Gerdau Johannpeter (Diretor-Presidente do Grupo Gerdau), na Apresentação no livro organizado por Bolívar Lamounier e Rubens Figueiredo (2002), "O desenvolvimento sustentável de um país com as dimensões do Brasil, que convive com a permanente necessidade de romper os paradigmas históricos de uma cultura predominantemente patrimonialista e assistencialista, vem a ser uma tarefa das mais difíceis. Dentro de um cenário internacional repleto de crises e em rápido e irreversível processo de globalização de mercados, no qual os países em desenvolvimento sofrem os maiores impactos, agregaram-se novos e importantes desafios, cujo gerenciamento é e continuará sendo complexo" (p. 13).

<sup>4</sup>Atlas histórico: Isto É - dados baseados nos levantamentos censitários ao longo do período.

<sup>5</sup> Fonte – PNAD/IBGE, Rio de Janeiro: IBGE, 1996 e 1998.

<sup>6</sup> Os outros grupos ocupacionais são definidos assim: " 2 = trabalhadores urbanos não-qualificados; e 5 = trabalhadores de nível médio e médios proprietários." (do Valle Silva, 2000, op. Cit., p. 33-51).

<sup>7</sup> Dados baseados nos do DIEESE (<http://www.dieese.org.br/negro.html>) e Inspir (<http://inspir.org.br/mapa1.htm>). Observe como estes dados, também, contribuem para indicar a presença significativa dos negros no meio rural, a área historicamente menos favorecida pelas políticas públicas.

<sup>8</sup> Análises consistentes realizadas por Marcelo Paixão (2000), "Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil – um retrato de final de século," Proposta, No. 98, baseadas no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2000 das Nações Unidas, mostraram que os negros vivem nas piores condições sociais no Brasil. Estes estudos também indicaram que os países com populações negras e indígenas da América Latina tiveram desempenhos mais baixos, demonstrando que estes grupos ajudam a baixar os índices nacionais. Que de fato, sem os negros e a população indígena, o desempenho brasileiro teria sido bem melhor que o reportado para 2000. O argumento de que um país somente atingiria o desenvolvimento (melhores condições de vida para a maioria) quando a riqueza nacional for razoavelmente distribuída recebe um reforço significativo por este tipo de desvelamento.

<sup>9</sup> A filósofa Martha Nussbaum (2001), seguindo o paradigma de Sen (2000), argumenta em favor das mulheres como agentes para a melhoria das condições socio-humanas como questão de justiça, ética e bom senso – *Women and Human Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

<sup>10</sup> Todd Sandler, (1998). A tese desta obra é uma ênfase na interdependência entre os povos, em seus problemas que vão além fronteiras e a necessidade de redefinir conceitos básicos, re-examinar valores e práticas estabelecidos, e internacionalizar as consciências a fim de construir alianças e coletividades supra-nacionais para lutar pela sobrevivência dos seres humanos.

<sup>11</sup> A definição da globalização para Boaventura de Sousa Santos (1999), empresta suporte à ideia das globalizações. Para ele, ".... globalização ... é o processo através do qual uma dada condição ou entidade local, consegue estender as suas influências pelo mundo inteiro, e assim fazendo, desenvolve a capacidade de definir a condição ou entidade social como local ou não." (pp. 216). Em outras palavras, não existe uma globalização per se, porque o que é global é primeiramente local; e somente é global porque existiu a força para empurrar o mesmo para além das fronteiras.

<sup>12</sup> Esta, como outras traduções da língua inglesa usadas neste texto, são nossas.

<sup>13</sup> O argumento básico apresentado por Welsch (1999, p.194-213), é que com as transformações mundiais constantes, as culturas locais parecem não conseguir definir e captar a essência cultural das pessoas. Deste modo, os indivíduos começam a viver num espaço cultural melhor descrito como "entre culturas." Este é um espaço não localizado; é tanto intelectual, quanto espiritual, quanto prático, mas assumindo todas estas características ao mesmo tempo, todo o tempo. As pessoas se tornam seres transculturais de uma sociedade mundial, sem fronteiras e limites. É uma realidade de possibilidades e realizações abertas. Devemos chamar atenção que, enquanto concordo com este autor, não posso esquecer que ele de fato está se referindo a menos de um terço dos seis bilhões de habitantes da nossa terra hoje. Para a maioria da população mundial, a brasileira de modo especial aqui, a cultura ainda é uma história de repetição, imobilidade, marginalizações, sofrimento e mortes que podem ser prevenidas. (Veja Sandler, 1998, já citado, e os dados de organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, BID, BIRD, IMF, e outros. Para o Brasil, veja os dados do IBGE, PNAD, INEP, DIEESE, INSPIR e de outros).

<sup>14</sup> Num estudo por V.T.P. Evans, (1993), "Black out: Preventing racial discrimination on the net?", descobriu que a partir de levantamentos domiciliares pelo Census Bureau dos EUA, as estimativas de brancos, negros e hispânicos com computadores foram 37,5%, 25%, e 22% respectivamente. Dos adultos com computadores, tinham 37% de brancos, 13,8% de negros, e 12,9% de hispânicos. Foi estabelecida uma relação positiva entre renda e posse de um computador: quanto mais rica a pessoa, mais probabilidade de ter acesso à esta tecnologia.

<sup>15</sup> Uma das opiniões mais profundas sobre este desafio foi oferecida por Prof. Florestan Fernandes quando observou que o Brasil era um país que discriminava a sua própria discriminação. Para algumas observações dele sobre este tema, leia – Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez, 1989. Tantas forças, empurrando tantas condições/fenômenos, para desenvolver processos globais que resultam em efeitos mundiais, provocando globalizações.

<sup>16</sup> <http://www.unhr.chwww.migrationinformation.org> <http://www.bloodbook.com> - divulgam dados sobre as taxas de migração e composição racial-étnica das populações dos países do mundo. O que estes dados comprovam é o aumento no movimento internacional das pessoas, e as consequentes diversidades nas sociedades contemporâneas.

<sup>17</sup> Gerald L. Gutek, (1997), coloca esta necessidade nestes termos, "Administradores e professores no mundo inteiro estão sentindo a necessidade de desenvolver sensibilidades e consciência multiculturais, a fim de adotar práticas pedagógicas iguais, e assim, educar os membros de grupos diversos" (p.227). Gutek, na mesma obra, faz referência aos trabalhos de outros que têm feito declarações em favor de "um movimento internacional," voltado para a multiculturalidade na educação escolar. Nós enfatizamos que esse tipo de foco só é possível quando existem movimentos de reforma nos outros setores da vida de uma sociedade. Como a história educacional recente do Brasil teria mostrado, a educação escolar tem chances reais de ser modificada e ser instrumento transformador quando existirem mudanças de atitudes, modificações concretas nas práticas sociais, e transformações consistentes nos outros setores da vida de uma sociedade.

<sup>18</sup> Preferimos falar sobre estrutura em lugar de sistema porque estamos pensando que esta modificação teria melhores possibilidades de acontecer de modo viável quando uma escola individual, ou ainda melhor, uma sala específica de um/uma professor/a, tentar implementá-la. Consideramos mais difícil a sua implementação ao nível de um sistema escolar, por causa da variedade de interesses e a burocracia pesada que fazem a realidade destas instâncias escolares.

<sup>19</sup> SEEC-MEC, (1996). Parâmetros Curriculares Nacionais. SEEC-MEC: Brasília. Inicialmente lançado para o ensino fundamental, em 2000, foi lançado o conjunto voltado para o ensino médio.

<sup>20</sup> Em *The Structure of Scientific Revolutions*, Thomas S. Kuhn, (1970) discute os diferentes significados do paradigma, e conclui que nas ciências, há uma luta contínua entre um paradigma contra outros a fim de se comprovar como o mais eficaz na explicação das realidades. Esta ideia é central na discussão atual. As reflexões de Robert K. Merton, em *Social Theory and Social Structure*, (New York, NY: The Free Press, 1968), poderiam ser iluminadoras quando observa que cada paradigma demonstra uma perspectiva teórico-metodológica. É resultado de alguns valores, suposições, concepções e preconceitos sobre a vida humana, nas relações entre as pessoas, e no mundo natural-socializado. Sem paradigmas não seria possível se entender, ou entender as outras.

<sup>21</sup> Educação multicultural precisa ser entendida não somente como a integração de elementos de diversas culturas num currículo. Ainda mais importante, é uma determinada maneira de ver o mundo e pensar sobre a realidade. Veja James A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company, 2001.

<sup>22</sup> A idéia de posicionalidade é importante porque enfatiza as histórias, lutas, conquistas e fracassos como pontos de referência para orientar no enfrentamento dos desafios necessários para reconstrução social.

<sup>23</sup> A nossa preferência pelo nome, educação multifocalizada, é baseada em duas observações. Primeiro, o conceito de multicultural tem sido usado e abusado de tal forma que se tornou um jargão que significa tudo, e assim, simboliza quase nada. Em segundo lugar, a educação multifocalizada é uma maneira renovada de entender, interpretar e construir um significado que integra as diversidades e pluralismos de modo participativo. A educação multifocalizada, é também, uma convocação local-nacional-internacional para uma reinterpretação do mundo. Isto seria imprescindível para reconstrução social de uma sociedade glocal-mente humana. Acreditamos que é necessário ser realisticamente utópico porque, quando trabalhamos em grupos, pequenos ou grandes, o nosso poder de construção transformadora pode ser illimitado.

<sup>24</sup> Paulo Freire, (1971; 1985), nestas e outras obras, discute a educação política, a dialética dos poderes sociais nas relações dos dominantes e dominados, a conscientização, a utopia, e o analfabetismo político. A eleição de Luís Inácio da Silva, o Lula, em outubro de 2002 poderia sinalizar que "o brasileiro já sabe votar" porque elegeu o candidato do povão. Precisamos observar como as instituições e o povo se interrelacionam para realizar as mudanças necessárias a fim de melhorar as condições do país e do povo.

---

---

# O PROFESSOR NEGRO NA UNIVERSIDADE: Notas em curso<sup>1\*</sup>

Wilma Baía Coelho<sup>2</sup>

A diferenciação no acesso às oportunidades e na realização socioeconômica, mais uma vez constatada, permite afirmar que há um problema racial a ser resolvido na sociedade brasileira. Problema esse que só será solucionado quando as desigualdades raciais forem incorporadas, sem subterfúgios, à agenda de discussões das graves dificuldades nacionais<sup>3</sup>.

Carlos Hasenbalg-1992

## RESUMO

Este ensaio objetiva apresentar uma discussão acerca das determinantes raciais e socioeconômicas para a escolha profissional de professores negros da Universidade Federal do Pará, bem como das inter-relações produzidas por estes sujeitos com e entre seus pares, no interior da Academia, sob a égide do mito da democracia racial, enquanto discurso oficial. Para esta intenção são analisados os depoimentos coletados dos docentes pesquisados e estabelecendo-se um diálogo com a literatura especializada e com o contexto mais geral, conclui-se que a instituição acadêmica reflete, em certa medida, o preconceito racial pulverizado na sociedade, mudando apenas as estratégias usadas.

Palavras-Chave: Universidade; Relações Raciais e Escolha Profissional

## ABSTRACT

This work's subject matter is the Brazilian Federal University of Para State black teachers career choices and their social relations under Brazilian myth of racial democracy. Its contribution is to demonstrate that the academic life is not free of racial prejudice.

Key Words: Academy, Racial Relations, Career Choices

---

---

## 1. Introdução

Este artigo é o resultado de algumas reflexões suscitadas pelos depoimentos de um contingente específico de docentes que atuam na Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>3</sup>. Os testemunhos foram coletados durante a segunda etapa do nosso percurso investigativo, cujo olhar recaía sobre as trajetórias profissionais dos professores negros e das professoras negras da respectiva instituição. O nosso universo de pesquisa correspondeu ao Centro de Educação, ao de Filosofia e Ciências Humanas e ao de Letras e Artes. Dos docentes

que responderam ao questionário, 13% declararam-se negros. Em decorrência deste apanhado e das entrevistas viabilizadas<sup>4</sup>, foram delineadas diversas nuances que apontavam para uma relevante reflexão acerca da égide do "ocultamento" e de revelações que permeavam as trajetórias profissionais dos sujeitos investigados.

Entre as questões visibilizadas, instigou-nos o fato de que, sendo a Universidade um locus de formação de "massa" crítica, era e é justamente lá que, entre seus pares, tais sujeitos pesquisados sofriam e sofrem as injunções resultantes de uma tradução cultural que nega as diferenças étnico-

---

\* Recebido: maio de 2003

\* Aceito: novembro de 2003

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir do terceiro capítulo da nossa dissertação de mestrado, intitulada "Retrato em negro e branco: trajetórias profissionais dos professores/as negros/as na Universidade Federal do Pará", defendida na Universidade da Amazônia, em outubro de 2000.

<sup>2</sup> Professora da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará e Doutoranda pela UFRN.

<sup>3</sup> Foram 434 sujeitos envolvidos no levantamento de dados para a referida pesquisa. Dos quais, 189 preencheram e devolveram os formulários para a construção do perfil docente que fora analisado.

<sup>4</sup> Do percentual de professores que se identificaram negros, nove deles nos concederam os depoimentos analisados no decorrer da dissertação. Neste ensaio, porém, quatro foram apresentados e, por conseguinte, estudados. Ressaltamos que ao total foram 434 sujeitos envolvidos no levantamento de dados para a referida pesquisa. Dos quais, 189 preencheram e devolveram os formulários.

raciais, de gênero etc. A instituição acadêmica surge, no cerne deste debate, como um campo fértil para a análise de como as relações sociais se associam ao mito da democracia racial<sup>5</sup>, esta enquanto discurso oficial. Neste sentido e nos limites deste texto, abordamos, brevemente, constatações percebidas quanto às relações econômicas determinantes para a escolha profissional, dos professores em estudo e seus outros desdobramentos.

## 2. Configuração e apoderamento dos espaços

A escolha profissional do corpo docente da UFPA pesquisado atrela-se a questões de ordem socioeconômica e familiar, visto que “o critério raça desempenha um papel importante na distribuição das pessoas nos diferentes níveis da hierarquia social” (HASENBALG, 1983, p. 53). Este fato já foi bastante constatado por outros estudiosos da temática aqui evidenciada<sup>6</sup>. Para a maioria dos depoentes do nosso universo de pesquisa, a profissão professor apresentou-se como aquela que possibilitaria “maiores chances de empregabilidade”.

Eu não planejei ser professora, (...) sempre tive facilidade em Física e Matemática, (...) sempre tive alunos particulares para garantir o dinheiro do ônibus (...). A vida inteira precisei trabalhar (...). Fiz Letras (...), queria fazer Francês, mas tinha que trabalhar de dia e optei por fazer Língua Portuguesa, porque não havia compatibilidade de horário, e eu precisava trabalhar. (Professora A)

Eu gostava de lecionar, achava que eu poderia ser uma boa professora, tinha vocação! E depois era um curso que me dava possibilidade de trabalhar logo. Eu precisava contribuir no orçamento familiar, aí resolvi fazer Pedagogia. (Professora B)

Na verdade, percebemos que existe uma intencionalidade em reduzir a questão racial a um mero problema de classe ou estratificação social,

tornando-a esvaziada de suas implicações raciais, para ser vista como derivada da opressão da classe trabalhadora ou atribuída à posição socioeconômica inferior à do não-negro. Hasenbalg alerta-nos quando afirma que, em termos de empregabilidade e mobilidade social, “se as pessoas entram numa arena competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio) dar-se-á em detrimento dos não-brancos”. (HASENBALG, 1979, p. 116).

Embora o discurso liberal seja o de que “as oportunidades são iguais para todos”, na verdade, há barreiras “raciais” e econômicas que se espraiam para além da margem social, reduzindo a escolha profissional para alguns. Quanto mais escura a cor da pele, mais dificuldade no universo profissional. Daí, a preocupação de parte do contingente negro tentar distanciar-se de suas referências “raciais”, o que “demonstra de forma definitiva como, mais do que uma cor<sup>7</sup> [o padrão não-negro], essa é quase uma aspiração social” (SCHWARCZ, 2001, p. 72). No caso das duas professoras (A e B), a opção foi exatamente pelas profissões que ofereceriam ingresso imediato no mercado de trabalho. Além disto, tais escolhas estão atreladas à situação socioeconômica e à sua representação familiar cujo imaginário é “vencer na vida”.

Essa construção identitária pressupõe a superação das dificuldades para tornar-se “competente” e apto a competir, ainda que em desvantagem em relação aos não-negros, no mercado de trabalho<sup>8</sup>, uma vez que

pode ser afirmado que, como resultado da discriminação racial no passado, cada nova geração de não-brancos está em posição de desvantagem porque se origina desproporcionalmente de famílias de baixa posição social. (...) Além dos efeitos diretos do comportamento discriminatório, uma organização social racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos não-brancos. (HASENBALG, 1979, p. 198-199)

<sup>5</sup> Em seu trabalho *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, Carlos A. Hasenbalg (1979, p. 238) enfatiza que este conceito tende a “socializar a totalidade da população (brancos e negros igualmente), e a evitar áreas potenciais de conflito social”.

<sup>6</sup> Para o pesquisador Edward Telles (1994), em seu texto *Industrialization and Racial Inequality in Employment: The Brazilian Example*, a pirâmide ocupacional no Brasil é profundamente diferente da norte-americana. No Brasil, a base é muito mais ampla e o vértice mais estreito, as diferenças de renda entre brancos e não-brancos são maiores nos empregos de classe média. No caso particular do nosso universo de pesquisa, a carreira de professor universitário está incluída na categoria evidenciada pelo autor.

<sup>7</sup> Grifo nosso.

<sup>8</sup> Sobre este aspecto, Nelson Valle Silva (2000, p. 33-51), em texto *Extensão e Natureza das Desigualdades Raciais no Brasil*, apresenta dois argumentos irrefutáveis: o escopo e a magnitude das diferenças raciais que permeiam a nossa sociedade e mostram a natureza intergeracional dessas desigualdades. A partir destes aspectos, ele conclui que, “para um mesmo estrato de origem social, pretos e pardos enfrentam maiores dificuldades em seu processo de mobilidade ascendente, estão expostos a níveis maiores de imobilidade”.

Logo, ao deparar-se com tais entraves sociais e profissionais, os negros constroem, inicialmente no ambiente familiar, estratégias de superação em relação à sua condição de desvantagem frente aos não-negros. Os depoimentos seguintes corroboram as proposições apontadas:

Meus avós diziam que tinha de estudar para ser alguém na vida. (Professora A)

Vim de uma família numerosa. Tenho nove irmãos, desses, sete vivos. Passei a vida inteira ouvindo da minha mãe que tínhamos de entrar pela porta da frente em qualquer lugar, mas que, para isso acontecer, tínhamos de estudar. (Professora B)

Sempre, em casa, ouvia dos meus pais que tínhamos que estudar, senão íamos puxar carroça. E ninguém em casa queria puxar carroça. (Professora C)

Para os professores investigados, segundo seus depoimentos, a opção pelo magistério de nível superior significa status, uma vez que pertencem a famílias cujos pais e mães eram ou são analfabetos ou semi-analfabetos, com profissão de lavadeiras e empregadas domésticas. Esta referência serve para estabelecer um grau comparativo entre status de professor universitário e as profissões de seus familiares ou nas relações com a classe social a que se vinculam. Entretanto, apesar deste prestígio, foram relatadas certas práticas institucionais que os têm submetido a processos discriminatórios. Por exemplo, uma depoente afirma que,

Em 84, fui escolhida para ser paraninfa da turma de Pedagogia. Foi aí que eu sofri uma atrocidade. Uma colega, professora do centro, quando soube que eu seria, disse: "Mas, o centro não tem mesmo sorte, nós somos acusadas de um bando de mulheres mal amadas e os homens um bando de bichas. E agora a paraninfa do Centro, é justo uma negra!" Eu disse tu tens alguma coisa contra? Ela disse: "Claro, mais um ponto negativo para o Centro." Esta moça é "morena"<sup>9</sup>, pedagoga e advogada. (Professora B)

Assim, "branco", "negro", "amarelo", para o senso comum, são nomenclaturas que se esgotam no fator biológico e por ele se justificam. Paradoxalmente, são categorias construídas, inclusive histórica e culturalmente herdadas por nós desde a colonização. Por isto, na sociedade atual, a cor da pele<sup>10</sup> determina posições sociais, "herdadas" de concepções raciológicas que imputaram ao negro características físicas e comportamentos sob uma ótica vil e pejorativa. Sendo assim, para o mesmo estrato de origem social, negros e pardos enfrentam maiores dificuldades em seu processo de mobilidade ascendente, estão expostos a níveis de imobilidade maiores e, ao mesmo tempo, apresentam como resultado a sujeição a condições de vida marcadamente inferiores àquelas usufruídas pelos não-negros na sociedade. Embora possuam características fenotípicas pouco acentuadas e transitem no "mundo dos brancos" com menos dificuldades, os elementos da "cor mulata" não deixam de ser discriminados<sup>11</sup>. Daí, suscita-se a discussão acerca das nuances de cor, apresentadas pelo conjunto da sociedade brasileira, em que o fenômeno mestiçagem apresenta elementos bastante peculiares.

As diferenças fenotípicas definem posições sociais e, por extensão, variam quando associadas ao fator socioeconômico. Para a sociedade que convive com a mestiçagem, um negro "descascado" com nível socioeconômico elevado passa por "moreno" ou "mulato". Desta forma, as discussões acerca do preconceito racial camuflam-se sob o manto da ilusória democracia racial. E, neste conflito específico das referidas professoras, além da estética evidenciada, há a questão de auto-identificar-se como "moreno" ou ser identificado como tal (No caso da depoente, ela cita que a colega é morena, porque apresenta menos melanina na pele.). Portanto, são dois fenômenos: primeiro, a falta de identificação étnico-racial de ambas as professoras, embora, em certa medida, sob diferentes enfoques;

<sup>9</sup> O grifo na palavra "morena" é proposital, uma vez que, no Brasil, os negros mais "descascados" são considerados pardos ou passam por brancos, dependendo das circunstâncias e do cargo ocupado. Assim ocorre o fenômeno da mestiçagem que confere aos descendentes afro-brasileiros certas denominações – tais como: essa morena, mulata etc. –, que não eliminam o problema do preconceito racial, apenas o atenuam: quanto "mais branco", menos entraves sociais e profissionais para o sujeito.

<sup>10</sup> Para Sodré (1999), ideologicamente, o amorenamento é uma especial "solução de compromisso" entre branco e negro, ao mesmo tempo em que é um empenho de afirmação antropológica da "unidade de raça". Esta temática tem sido, fecundamente, tratada por Kabengele Munanga, especialmente em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

<sup>11</sup> Conferir essa idéia em Nogueira, Oracy. "Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem". In: *Symposium etno-sociológico sobre comunidades humanas do Brasil*. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, 1955.

segundo, a prática discriminatória de uma negra em relação à outra, embora fazendo parte do mesmo contingente étnico-racial.

Todavia, essas experiências não se restringem aos colegas de profissão, pulverizando-se no cotidiano universitário, especialmente no interior da sala de aula. Este fato vem reforçar a idéia de que a instituição acadêmica se torna oportuna, já que se faz campo fértil, para a análise das relações sociais relacionadas ao discurso da democracia racial. O seguinte relato mostra-se bastante elucidativo quanto à assertiva acima:

Lembro que ministrava a disciplina Didática para licenciaturas e em uma dessas turmas, lembro de uma aluna bem branquinha do curso de Letras. Entre um espaço de uma sala para outra, me olhou, sentou e disse na minha direção: eu queria estudar nos Estados Unidos, porque eu não teria de me submeter a este absurdo: ter uma professora preta. Aí, os outros alunos que já sabiam que eu era a professora ficaram constrangidos. Para encurtar a conversa, a aluna abandonou a disciplina, e não cursou comigo. Atrasou o curso, mas não fez a disciplina. (Professora B)

A manifestação desses comportamentos da aluna em relação à professora se deve à discriminação estabelecida a partir de comparações negativas do sujeito (no caso, a aluna) com o grupo oposto (o da professora), acreditando estar em uma posição privilegiada. Não se tratava apenas de uma aluna qualquer, mas alguém que em pouco tempo estaria desempenhando funções de professora, portanto, responsável pela formação de crianças e adolescentes. Por conseguinte, discutir questões étnico-raciais na instituição deve ser uma postura institucional e não somente pessoal, como tem ocorrido com alguns segmentos da escola e da Universidade. Para Jones (1973), o comportamento é mais importante para nós do que a atitude de preconceito. Em consenso com este autor, defendemos que a manifestação deste sentimento (re)dimensiona o problema social, uma vez que, a partir da expressão individual, são produzidas representações nas relações sociais que, ao serem projetadas no coletivo, tomam proporções inevitáveis, sob o ponto de vista racial.

O racismo institucional, mediante as reflexões de Jones (1973), legitima práticas, leis e procedimentos profissionais, provocando desigualdades raciais em uma determinada sociedade. A Universidade, por sua vez, não se isenta dessas práticas. A diferença desta instituição para os demais segmentos sociais é que nela se convencionou uma certa "sutileza", escamoteada pelo estatuto da Academia. Munanga (1996), em seu texto *O anti-racismo no Brasil*<sup>12</sup>, desmente a posição da direita liberal, que pensa que, quando os negros adquirirem uma boa formação e a capacidade de competitividade no mercado de trabalho, as portas do paraíso lhes serão indiscriminadamente abertas. Para o referido autor, ainda que o negro ascenda para outros níveis de ocupação – aqueles geralmente ocupados por não-negros –, ele não se livra totalmente de práticas discriminatórias de ordem racial, vivenciadas em seu cotidiano.

As pessoas sofrem desvantagens competitivas e desqualificação peculiar, de acordo com a sua origem racial<sup>13</sup>. E, para construir estruturas profissionais sólidas, necessitam de um duplo esforço para atingir suas metas. Do contrário, ficam à sombra de determinados grupos, cuja vantagem sobre o primeiro é a pertença "racial". Observemos um exemplo ínfimo de sua presença empírica no âmbito acadêmico:

Quando voltei do mestrado, achei que seria convidado para atuar na Especialização daqui do curso. Mas, não. Dos que chegaram, sou o único que não foi convidado e, quando me ofereço, nunca tenho espaço e a negativa vem sempre acompanhada de uma simpática justificativa. Estudei e continuo estudando, porque me iludi, achando que, na Academia, eu seria poupado de certos estigmas. Depois soube informalmente que não fui convidado para o curso e não tive voto para a administração porque duvidavam da competência de preto. É tudo uma grande hipocrisia.<sup>14</sup> (Professor C)

De imediato, esta situação nos sugere que as portas do paraíso podem até ficar entreabertas, mas não abertas. Diante disto, vemos a fragilidade do discurso oficial que insiste na "democracia racial", quando, na verdade, não ultrapassa os limites da

<sup>12</sup> Este artigo se encontra na coletânea de outros textos, cuja organização se deve ao Prof. Dr. Kabengele Munanga. Assim, conferi-lo em MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

<sup>13</sup> Ver HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

<sup>14</sup> Grifos nossos.

retórica. Analisemos, portanto, o relato supracitado, enquanto dado específico da nossa pesquisa, mas representativo de que a qualificação do depoente não lhe assegurou o devido reconhecimento profissional no espaço em que transita academicamente, fenômeno que se espraia para além do universo em questão.

Este contexto, emoldurado sob o manto da chamada “democracia racial”, se veicula através de atos rotineiros – verbais ou não –, com a chancela de diversos segmentos sociais, inclusive a Universidade. Assim como essas práticas se sucedem no nosso dia-a-dia, a resistência às mesmas deve ser construída com a mesma frequência, o que muda são as estratégias e os instrumentos. Entre estes, a prática docente requer a emersão das questões pertinentes às diferenças sociais, de gênero e étnico-raciais, no contexto da sala de aula. No entanto, não tem sido tão privilegiada esta conexão entre as relações raciais vivenciadas pelos informantes e as reflexões a esse respeito em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Não discuto essas questões, até porque os alunos estudam isso, quando fazem disciplina da história. Não vejo como discutir isso na minha disciplina. E também tenho receio de ser mal interpretado, tipo: levantando bandeira contra o racismo. Fico preocupado. Tenho consciência, mas não vejo como relacionar. (Professor D)

Não dava para conectar a disciplina Didática, não tinha como. Às vezes, eu conversava com as alunas – a maioria era mulher. No final da aula, quando surgia oportunidade, aí conversávamos. (Professora B)

Ora veja, no curso de Pedagogia, que é um curso que transita por todas as licenciaturas, portanto, forma professores<sup>15</sup>, não há na sua grade curricular qualquer menção sobre a questão étnica e, mais sério, não há uma linha de pesquisa nessa área. Há um curso de mestrado lá e não há uma linha de pesquisa que contemple essa área. Assim, como esses professores, que o Centro de Educação forma, vão tratar dessas questões na escola? Em geral, os currículos homogeneizam. (Professora A)

O não discutir tais questões no âmago da Academia não pode ser entendido como um mecanismo de resistência, já que a Universidade e a pós-graduação devem ser vetores relevantes, entre outras, da discussão sobre a ação afirmativa dentro desta. Se a Universidade é, ao mesmo tempo, o locus de trabalho e de exercício crítico, é também o locus fecundo para serem discutidas, em múltiplas dimensões, estratégias, via currículos, programas e outros meios, nas licenciaturas ou nas chamadas áreas técnico-científicas. Em um artigo publicado na DADOS<sup>16</sup>, Sansone (1998) concebe a pós-graduação como o coração da vida acadêmica, e campo indispensável para o amadurecimento dessas questões. Entretanto, as práticas profissionais comuns desses professores, em sua maioria, não incluem essas temáticas na sala de aula, correlacionadas às suas disciplinas, em qualquer nível da estrutura acadêmica.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas profissionais dos docentes em estudo, grosso modo, presentificam-se, porém, concomitante e paradoxalmente, distanciam-se no interior da Universidade. Aproximam-se, quando se insinuam nas relações com os colegas de trabalho e com os alunos, de modo geral. E afastam-se, quando são por vezes, desconsiderados os fatores de ordem “racial” nas discussões acadêmicas e no trabalho pedagógico. Inclusive, porque o impacto dessas inter-relações nem sempre é desprovido de vínculos com impactos sofridos no seio da sociedade como um todo. Logo, são dimensões que ultrapassam o pessoal e alcançam a dimensão coletiva. Empreender conjuntamente práticas democráticas, no que concerne às relações “raciais”, é algo ainda não presente no dia-a-dia de parte dos professores da UFPA, quiçá das Universidades em contexto mais amplo. Os testemunhos dos professores negros põem em relevo a recalcitrante trajetória profissional deles numa sociedade comprovadamente preconceituosa. Por extensão, é igualmente difícil transitar num

<sup>15</sup> Em geral, os professores queixam-se acerca dessa lacuna na formação docente em nível superior. Para o aprofundamento desta questão, indicamos: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Espaço para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luís Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998; \_\_\_\_\_. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

<sup>16</sup> Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 41, nº 4, 1998, p. 751-783.

espaço acadêmico e profissional historicamente ocupado por não-negros.

Esta complexidade no coração da vida acadêmica, concernente à discriminação racial, de certo, reproduz os princípios etnocêntricos impregnados no imaginário social, embora esta realidade, paulatinamente, seja modificada através da persistência que brota de pequena parcela de professores e de outros setores da sociedade. A presença ainda mínima, do contingente negro e pardo<sup>17</sup>, no interior da Universidade representa um avanço modesto. Isto se dá, especialmente, porque nela os professores se efetivam através de concurso público e portanto, não têm como sofrer desagrvos em decorrência da aparência, já que esta questão “é apenas uma outra forma de identificar o branco – ou de como o conceito ‘branco é construído no Brasil’” (HUNTLEY, 2000, p. 16). Neste instante, aludimos ao ingresso daqueles, uma vez que, de acordo com os depoimentos, sumariamente, aqui apresentados - o respectivo grupo - não se encontra isento de que esses atos discriminatórios

lhes venham incidir no decorrer de sua trajetória profissional.

Essas reflexões demonstram que urge discutir a questão étnico-racial nos cursos de formação de professores, apesar dos seus limites. É necessário também estimular estudos e pesquisas nessa área, que perscrutem a questão racial, considerando a sociedade brasileira, cujo contingente negro e pardo é majoritário. No entanto, tropeçamos naquilo que Blajberg (1996, p. 37) preconiza: a discriminação racial “passa a ser considerada como algo praticado no Brasil individualmente e não pela sociedade – passa a ser vista como uma idiosincrasia”. Este é um problema que atinge o bojo da sociedade e não particularmente apenas alguns segmentos, e não é processada apenas individualmente, mas, sim, por uma boa parte do tecido social. Este texto se tem centrado no universo acadêmico, mas ciente de que reflete, em certa medida, a sociedade em si. Portanto, na Universidade e a pós-graduação – enquanto coração da vida acadêmica – posturas devem ser firmadas, mas não apenas no plano teórico.

---

#### Bibliografia

---

BLAJBERG, Jennifer Dunjwa. O legado do apartheid formal e os desafios enfrentados na reconstrução e desenvolvimento da África do Sul – 1994-1995. In: MUNANGA, Kabengele. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: USP, 1996.

FERNANDES, Florentan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Industrialização e Estrutura de Emprego no Brasil: 1960-1980. In: Estrutura social, mobilidade e raça. 1988.

\_\_\_\_\_. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre a classe média negra no Rio de Janeiro. In: Revista de Antropologia, 1983, p. 53-63.

\_\_\_\_\_. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V (Orgs.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FioCruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Notas sobre relações de raça no Brasil e na América Latina. Rio de Janeiro: 1992 (Mimeo).

HUNTLEY, Lynn. Prefácio. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

---

<sup>17</sup> Consideramos a construção desta categoria como histórica e cultural. Ressaltamos que, ao longo da coleta de dados, uma parcela significativa de negros se via “embranquecida”, no momento de marcar a “cor”, demonstrando a necessidade de atingirem características de brancos, quando inegavelmente negros. Essa declaração “parda” foi peculiar a alguns informantes, que se sentiam apoiados por seu registro de nascimento. Cabe lembrar que a dada condição é frequentemente atribuída a qualquer tez que não seja completamente branca, ainda que isso possa, por exemplo, referir-se – no senso comum – à tez “morena”, “morena clara” etc. A propósito, um dos informantes com indisfarçáveis traços de ascendência indígena declarou-se pardo – o que ilustra uma questão de auto-identificação.

JONES, James M. Racismo e Preconceito. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher, EDUSP, 1973.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem. In: Symposium etno-sociológico sobre comunidades humanas do Brasil. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, 1955.

SANSONE, Livio. Racismo sem Etnicidade. Políticas Públicas e Discriminação em Perspectiva Comparada. In: DADOS, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 41, nº 4, 1998, p.751-783.

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Espaço para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luís Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

TELLES, Edward. Industrialization and Racial Inequality in Employment: The Brazilian Example. In: American Sociological Review, Abril, 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil. São Paulo: Publifolha, 2001.

---

---

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA CRÍTICA EM TRÊS NÍVEIS\*

Celso João Ferretti<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo desenvolve críticas à reforma do ensino médio no Brasil nos aspectos político-ideológico, educacional e implementação, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Profissional de Nível Médio. No primeiro aspecto, aponta o risco de uma simples adaptação da educação à lógica do neoliberalismo, submetendo-a aos interesses produtivos em detrimento dos aspectos formativos e gerais, numa perspectiva instrumental. No segundo, questiona a forma como estão concebidas a interdisciplinaridade e a contextualização nas Diretrizes Curriculares, que, centradas no campo dos negócios, e não do educacional, privilegiam o modelo da competência sobrevalorizando as atitudes individuais em detrimento das ações coletivas. No terceiro, indica uma defasagem entre o discurso explícito naquelas diretrizes e a prática, com indagações referentes às condições objetivas e subjetivas do país, em resposta às responsabilidades atribuídas à escola para atendimento ao ensino médio e ao ensino técnico.

Palavras-Chave: Ensino Médio, Globalização, Diretrizes Curriculares

---

---

Vários trabalhos têm sido produzidos recentemente sobre o assunto em virtude de sua relevância e das polêmicas que tem suscitado. Sem pretender ser original proponho-me examiná-lo enfocando o principal, mas não exclusivamente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico, sob três aspectos:

- a) político-ideológico
- b) educacional
- c) implementação

## 1. O aspecto político-ideológico

As reformas educacionais devem ser entendidas como aspectos das políticas sociais que são resultantes e produtoras de ações político-sociais realizadas, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil, mas implementadas pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou degridam em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma e/ou outra. Por essa razão, carece de sentido, apesar de ser assim entendido correntemente, dizer que as reformas são gestadas no âmbito do Estado, disseminando-se, por ações deste, de forma demo-

crática ou autoritária, por toda a sociedade, gerando nesta, ao mesmo tempo, recusas, adesões ou ambigüidades.

Na atualidade as sociedades e os Estados nacionais defrontam-se com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais têm passado especialmente nos últimos trinta anos. Tais processos englobam transformações profundas nos planos econômico, político, social e cultural que desencadearam questionamentos em diferentes esferas, entre elas, a educacional. Diante das transformações que vêm se operando no capitalismo, em nível mundial, assim como em decorrência de mudanças profundas nos planos social e cultural, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluente.

No caso brasileiro, esse questionamento se dá predominantemente em relação à educação pública e, portanto, à ação do Estado, não raro opondo-a à

---

\* Recebido: Julho de 2003

\* Aceito: Setembro de 2003

<sup>1</sup> Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade de Sorocaba/SP (Uniso).

atuação da iniciativa privada, generalizada e erroneamente considerada de melhor qualidade e, por isso, mais eficiente. Por esse motivo, assistiu-se, no país, especialmente a partir da década de 90 do século passado, não só uma radicalização desse questionamento, feito inclusive pelo próprio Estado que dele anteriormente se defendia, mas a adoção de medidas que, segundo o discurso corrente, oficial ou não, tinham por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas, mas só recentemente admitidas e assumidas e, ao mesmo tempo, elevar o nível de qualidade da educação pública de modo que esta cumprisse o papel que lhe caberia, segundo tais discursos, na promoção do desenvolvimento nacional.

Nessa “cruzada”, por assim dizer, engajaram-se vários segmentos da sociedade civil, assim como o Estado, representando, de um lado, os interesses de setores dominantes, especialmente os ligados ao empresariado e, de outro, ainda que de forma indireta, os interesses de extensos setores da população, cuja demanda por educação pública de qualidade é histórica, pela simples razão de que esta é, na maior parte dos casos, a única a que têm acesso.

Tal “cruzada” assumiu diferentes facetas, conforme os interesses envolvidos, assim como diferentes tipos de materialidade. No plano dos discursos verificou-se, como antes não havia ainda sido verificado, uma intensa participação dos setores dominantes na sociedade brasileira, expondo seus pontos de vista na mídia em geral a respeito da educação e de seu papel central para o desenvolvimento, principalmente econômico. Setores dominados, ou instituições entendidas como seus representantes (sindicatos, partidos políticos, por exemplo) também se manifestaram, em muitas oportunidades partilhando as mesmas concepções dos setores dominantes quanto ao papel social da educação, estimulados não pela perspectiva da acumulação, como os primeiros, mas pela da sobrevivência, face ao fantasma antevisto ou propalado e mesmo experimentado do denominado “desemprego tecnológico”.

Cabe ressaltar que esta visão a respeito do papel central atribuído à educação no que tange ao desenvolvimento econômico e social não é nova. A Teoria do Capital Humano, vigente nos anos 60 ia em direção semelhante. Em segundo lugar é necessário considerar que a tendência a sobrevalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento acaba por instituir uma outra, que é a de manter na obscuridade a contribuição efetiva que

uma série de fatores, tão ou mais importantes que o educacional, pode trazer para o referido desenvolvimento (Ferretti, 1993). Entre eles vale a pena destacar: o enfraquecimento relativo do poder dos Estados-Nação, no contexto do poder internacional, em consequência da globalização da economia; a posição do país no contexto das disputas político-econômicas mundiais, entre elas as que dizem respeito às políticas protecionistas adotadas pelos países centrais; a ausência de definição de uma política industrial compatível com nossa realidade; a ausência de uma política agrária socialmente mais justa, etc.

No plano das medidas práticas os setores dominantes, com destaque para o empresariado, adotaram várias medidas que foram, desde a instalação de escolas em suas empresas até a “adoção” de escolas públicas, sob a forma de parcerias, passando pela contratação de empresas educacionais para a oferta de cursos supletivos de 1º e 2º graus a seus empregados. No plano da ação política ambos os setores se fizeram presentes por meio de “lobbies” nos espaços públicos, especialmente no executivo (representados pelo MEC e pelo MTb) e no legislativo, visando interferir no conteúdo da LDB, então em discussão, ou na elaboração de medidas provisórias e decretos que contemplassem seus interesses seja no âmbito da formação geral, seja no da profissional. Em quase todos os casos, os setores populares sofreram reveses, de modo que, em um e outro âmbito da esfera pública, o que prevaleceu foi o interesse dos setores dominantes, ainda que alguns destes tenham sido compartilhados pelos setores populares (por exemplo, a ampliação do acesso ao Ensino Médio).

O que importa ressaltar, neste caso, é que tipo de proposição educacional resultou dos embates/articulações/alianças que então ocorreram. Para tal é necessário retomar, ainda que rapidamente, alguns dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo. Um deles diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais. Outro tem por referência as transformações que, principalmente a partir de 1970, vêm ocorrendo no âmbito do trabalho com a denominada “reestruturação produtiva”.

Das mais diversas formas e por diversos meios esses elementos se fizeram presentes em muitas

políticas internacionais e nacionais. No plano educacional, principalmente por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, a UNICEF, o PNUD e, particularmente, no continente latino-americano, a CEPAL, que promoveram encontros definidores de diretrizes mundiais (por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos), assim como publicaram documentos com a mesma intenção (por exemplo, "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade").

O que ressalta desses eventos e documentos é a "necessidade", posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de se buscar a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações mas, e principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas. No documento da CEPAL, acima referido, essa perspectiva é traduzida na fórmula "competitividade autêntica e moderna cidadania", entendendo-se pelo primeiro termo a "construção e aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação e] (...) uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final (...) promover um nível mais alto de vida para os cidadãos" (CEPAL/OREALC, 1992, p. 128) e pelo segundo "aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação" (idem, p. 17). Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos (no plano geral e no especificamente profissional) como uma das facetas da idéia central presente no texto da CEPAL (1992, p. 15) qual seja, a "incorporação e difusão deliberada do progresso técnico [que] constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social". Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na PEA, ou que nela viessem a se inserir.

Metas defensáveis mas, ao mesmo tempo, idealizadas, posto que traçam uma mesma linha de política para todos os países da América Latina e Caribe, independentemente de suas peculiaridades, ao mesmo tempo que fazem supor a possibilidade de, pela educação, entre outras ações sociais, promover exatamente aquilo que o próprio processo

de acumulação capitalista recente viria a negar em poucos anos. Não que os propositores das políticas fossem ingênuos. Muito ao contrário, sabiam bem o que se avizinhava, em função dos desdobramentos que já se faziam presentes nos países centrais, tal como o desemprego.

Por essa razão, haveria que cuidar para que, ao lado da formação dos trabalhadores de acordo com as novas necessidades da produção, visando, portanto, os setores de ponta da economia, se os formasse também, e ao restante da população, para que pudesse se defrontar com a face "inescapável" e perversa da "irreversível" transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também "irreversível" advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da "moderna cidadania", tendo em vista um capitalismo "mais humano", no qual a equidade e a democracia se sobreporiam à exploração (ou à "competitividade espúria", como a denominou eufemisticamente o documento da CEPAL) em nome do desenvolvimento sustentado.

Tais preocupações não eram estranhas a segmentos da sociedade e do Estado brasileiro. Na mesma época em que o documento da CEPAL foi publicado, o governo Collor desencadeava várias iniciativas tendo em vista a adequação do parque produtivo e das políticas comerciais do país aos ditames da nova economia mundial. Assim, tal documento, assim como outros da lavra de organismos multilaterais encontraram acolhida entre os setores dominantes a quem tais proposições interessavam, os quais, como já foi dito, articularam "lobbies" para fazer aprovar a legislação que, em diversos âmbitos, entre eles o educacional, favorecesse seus interesses.

Como se pode verificar na proposta da CEPAL, o elemento central a ser perseguido é a difusão do progresso técnico, o que sugere que a toda a proposição é fortemente marcada pelo determinismo tecnológico. A preocupação com a introdução das novas tecnologias de produção, de organização e gestão do trabalho, da mesma forma, impregna tanto as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (DCNEM), quanto as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio" (DCNEPNT), promulgadas pelo MEC, depois de aprovadas pelo CNE, em especial esta última.

Permeia ambos os textos, mas é explícita no segundo uma questionável dicotomia entre

tecnologias, processos de produção e organização do trabalho vigentes, de um lado, nas empresas de cunho taylorista/fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível, desconsiderando ou minimizando as contribuições dos estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade observada entre países (particularmente entre os mais avançados e os do terceiro mundo), ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implementação. Essa ênfase produz, também, uma questionável separação entre um dado momento histórico, em que a produção seria predominantemente manual, taylorista, rotineira e outro, em que ela seria de natureza intelectual, flexível, integrada, polivalente, fazendo tabula rasa das pesquisas que mostram a convivência entre uma e outra forma de organização da produção, mesmo entre os países avançados, bem como das investigações que evidenciam a funcionalidade dessa convivência até no interior de uma única empresa.

Da mesma forma, ocorre a impropriedade de atribuir as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Recai-se, assim, num também questionável determinismo tecnológico como razão explicativa das mudanças na produção e no trabalho e, por extensão, de forma direta, das mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários mas, também, dos setores responsáveis pela administração. Em ambos os documentos, e mais explicitamente no segundo, a qualificação é entendida, inequivocamente, como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (veja-se, por exemplo, na discussão sobre a educação profissional de nível técnico, a referência à "flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor").

Com isso o texto incorre em outro equívoco pois algumas correntes atuais da sociologia do trabalho, de origem francesa e anglo-saxônica, têm apontado para o caráter limitado da noção que nele é tomada como referência. Tais correntes têm chamado a atenção para a necessidade de compreender a qualificação num sentido mais ampliado e mais complexo, em razão das observações de que a definição do lugar ocupado pelos trabalhadores na instituição social empresa, bem como seu salário, oportunidades de

promoção etc., resultam, para além da posse de saberes e habilidades específicos, da sua condição de classe, sexo, etnia, idade, do prestígio social de sua ocupação, da sua capacidade organizativa como corporação, tanto quanto do jogo político e da correlação de forças que envolve grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobiliza esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa.

É compreensível que os educadores se preocupem com o papel que a escola desempenha na formação dos futuros profissionais. Por isso talvez sejam mais suscetíveis a enfoques que tendem a sobrevalorizar o desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico que social. Correm, com isso, o risco de se tomarem pouco críticos ou pouco avisados quanto ao que deles se espera, podendo enveredar, por viéses como o do determinismo tecnológico anteriormente apontado, conjugado a um processo de psicologização do conceito e da prática que eventualmente dele decorre.

Ao não considerar a história da educação brasileira e assumir como inexorável a reestruturação produtiva, por meio do determinismo tecnológico, os documentos parecem preocupar-se, tão-somente, com a atualização das demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparentes de novos paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo.

Por outro lado, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por centrar-se mais na formação geral que na específica, volta-se mais para os aspectos formativos relacionados à cidadania, assim como para o desenvolvimento dos atributos de ordem mais geral referentes ao trabalho e que, por hipótese, podem ser úteis ao exercício de variadas profissões. O documento das DCNEM, com sua ênfase na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade, expressa não apenas uma preocupação com a formação do sujeito que estará vivendo nas sociedades pós-industriais mas, também com a formação de habilidades e competências adequadas ao trabalho de natureza capitalista que estará presente nessas sociedades. Esta preocupação faz sentido, considerando que o processo formativo é cumulativo e de longa duração. Faz sentido, também se se considera que as transformações que estão ocorrendo

nessas sociedades no momento presente, particularmente no campo do trabalho, tenderão a seguir o mesmo curso, o que já passa a ser objeto de questionamento, dadas as contradições que vão se manifestando.

Todavia, a questão a ser ponderada diz respeito à cidadania. O termo “moderna cidadania” imediatamente coloca a existência de uma que não o é. Pode-se pensar, neste caso, na cidadania clássica, a que se origina na polis grega, mas ganha sua plenitude com as revoluções burguesas. Mas, se as colocamos em confronto, no que diferem? Não no plano dos direitos políticos, do ponto de vista formal pois em ambas a democracia é uma referência e a participação uma decorrência. No entanto, no plano da vida real, a efetiva democracia está longe de ser uma realidade, tanto quanto ocorreu no âmbito da concepção burguesa clássica de cidadania.

Por outro lado, uma diferença marcante entre a cidadania burguesa clássica e a “moderna cidadania” se evidencia no que diz respeito à equidade, pois não é este o conceito com que nos defrontamos com a cidadania liberal burguesa clássica e, sim, com o de igualdade, ainda que no plano formal, legal. Por isso, vale a pena aprofundar um pouco essa distinção.

Saviani (1998), debatendo o conceito de política da igualdade presente nas DCNEM, aponta para a impropriedade, presente no texto, do uso intercambiável dos termos igualdade e equidade, destacando, para isso três sentidos possíveis atribuíveis ao último termo, dos quais ressalta o primeiro: “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” que, para o autor, “implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades [uma vez que tem por consequência] (...) o tratamento igual dos desiguais”. Em contraposição, o conceito de igualdade tem o significado de “qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade; identidade. Ressalta, ainda, Saviani que, do ponto de vista ético, o termo significa “relação entre os indivíduos em virtude da qual eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana”, concluindo pela incompatibilidade entre ambos. No plano da educação o conceito de equidade tem sido largamente usado com o sentido de igualdade de oportunidades (como, por exemplo, a igual oportunidade que todos teriam para cursar o Ensino Médio dada a ampliação do acesso).

E quanto à coesão social? Aparentemente não

haveria diferença entre o conceito clássico de cidadania o “moderno” quanto a este aspecto, posto que em ambas se propõe a esfera pública como o espaço da busca do bem comum. As DCNEM propõe que essa coesão se estribe em um “novo humanismo” de tempos de transição, que permita “reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público (...)”, por meio do desenvolvimento de uma “ética da identidade”, calcada na capacidade de avaliar com autonomia e construir/adotar valores com base nessa mesma autonomia. A expectativa é a de que, por essa forma, seja possível, pelo reconhecimento das diferenças, construir um mundo mais solidário. Percebe-se aqui que o mesmo tema que permeou o enfoque da política da igualdade reaparece, ou seja, o respeito às diferenças. Mas o que significa precisamente isso? Não seria esta uma forma de excluir incluindo? Numa era que se anuncia como prenhe de desigualdades e de exclusão, pelas próprias características que vão assumindo as sociedades capitalistas, é necessário educar homens que, por respeitar as diferenças, as mantenham, com a condição de, ao mesmo tempo, manter a coesão social ameaçada. Esta preocupação reaparecerá, coerentemente, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, no que tange à Área de Ciências Humanas, sob a forma de competências a serem desenvolvidas pelos professores.

Especial atenção deve ser dispensada ao papel a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Esta não é uma preocupação vã e destituída de sentido, na medida em que os discursos referidos não deixam dúvidas de que mesmo a formação de caráter geral (aliás, especialmente esta) deve orientar-se pelas necessidades da produção.

Mas os mesmos discursos fazem questão de frisar que tal cometimento reflete, ao mesmo tempo, a preocupação de seus proponentes com a garantia da participação cidadã de todos nas sociedades de que são membros. Assim, se a educação se submete à produção ela o faz não no interesse estrito desta, mas no interesse geral da nação, em duplo sentido. Primeiro, no sentido de que, se a produtividade da economia cresce, todos serão beneficiários porque supostamente melhoram as condições da vida

nacional; segundo, no sentido de que, tal submissão implica, afinal, a elevação do nível cultural da população em geral, uma vez que se postula educação geral de boa qualidade para todos o que significaria, ao fim e ao cabo, no aumento do potencial de empregabilidade geral. Assim, os interesses da produção se identificam com os interesses não só nacionais, mas, também com os de cada trabalhador individual.

Este, parece ser o teor da longa citação abaixo, em apoio ao ponto de vista de Thurow (1993) de que uma das alternativas para promover o êxito de uma economia é a de "fazer os produtos mais baratos e melhor" (em vez de inventar novos produtos); em tal caso "a educação dos 50% inferiores da população ocupa o centro do cenário". O apoio é dado nos termos de que a adoção dessa alternativa,

(...) exigirá ampliar os circuitos de alta qualidade do sistema educativo para que a totalidade da população possa ter acesso a eles. Ainda que não haja garantia de emprego para todos nos setores avançados, este cenário necessitará que todos sejam "empregáveis". Somente desta maneira se garantirá que tenha plena vigência a igualdade de oportunidades e possibilidades de integração social. Ao mesmo tempo, isto permitirá que as competências desenvolvidas pelo sistema educativo sirvam tanto para a participação cidadã como para desenvolver 'vias alternativas' de inserção no mercado de trabalho no caso de que não seja possível ingressar nos postos de trabalho de alta tecnologia. (Filmus, 1993. p.91)

Esta visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza. Tendemos a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola, de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhe os recursos humanos de que necessita e, em segundo lugar, de que também é falacioso "conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, (...) sem contradições, igual para toda a população do país (...)" (Ibarrola, 1988. p.50). Uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania. Zibas (s/d) aborda bem a questão, evidenciando a presença desse enfoque em textos da SEMTEC, preparatórios à definição da proposta do MEC para o ensino médio.

Argumenta a autora que tanto a identificação entre objetivos do ensino e da produção quanto a concepção pragmática e técnica de cidadania, expressa na capacidade de se valer de conhecimentos, informações, etc. para satisfazer necessidades individuais e interferir em problemas locais, representam reducionismos perigosos.

No primeiro caso, o perigo consiste na possibilidade, não desprezível, de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente "adequado" às necessidades futuras da formação técnico-profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção. É esta preocupação que levou Deluiz a apontar como um dos possíveis riscos do modelo de competências, qual seja, "a visão adequacionista da formação". No segundo caso, o perigo consiste não apenas no reducionismo do conceito de cidadania, mas na sua redefinição. Como afirma Silva

ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (1994. p.22)

## 2. O aspecto educacional

Deve-se chamar a atenção para o fato de que os documentos anteriormente referidos estruturam-se sobre um conceito cuja origem não está no campo educacional, mas no dos negócios (Hirata, 1994), o que, por si só já é indicativo de que as reformas do ensino médio e do ensino técnico, contrariamente ao afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo: trata-se do conceito de competência, tal como está sendo entendido no âmbito da Sociologia do Trabalho e da educação.

O denominado "modelo da competência", no campo do trabalho se apresenta como uma nova referência especialmente a partir dos anos 70 do século XX, nos países centrais, tendo em vista a introdução de inovações tecnológicas de caráter físico e organizacional, bem como a adoção de novas formas de gestão do trabalho, ainda que permaneçam, funcionalmente, elementos próprios da organização taylorista das empresas, centradas no posto de trabalho. A adoção de novas formas de organização do trabalho (just in time, células de produção,

por exemplo), desloca o foco de atenção do posto para o trabalhador individual, uma vez que, com a flexibilização das atividades, dele se espera que seja polivalente. Esta reformulação põe em xeque o conceito de qualificação profissional, pois este se assentava sobre o posto de trabalho, assim como a organização do coletivo dos trabalhadores, também referenciada ao posto.

Tais reformulações, assim como a constatação de que o desempenho das atividades laborais tendem a perder seu caráter predominantemente manual e rotineiro, exigindo de cada um flexibilidade, capacidade de enfrentar desafios e resolver questões emergentes com alguma autonomia, colocam ênfase no desenvolvimento de novos atributos que passariam a ser exigidos dos trabalhadores, envolvendo diferentes dimensões de sua personalidade (cognitiva, afetiva e social). A competência seria entendida, nessa perspectiva, como a capacidade de mobilizar saberes de diversa natureza (o saber propriamente dito, ou seja, o conhecimento; o saber-fazer, ou seja a capacidade de aplicar conhecimentos; e, finalmente, o saber-ser, ou seja, a capacidade de relacionar-se afetiva e socialmente e ter a disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua articulação).

O modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se toma responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que os documentos, talvez levando em conta o desemprego crescente, denominam de laborabilidade), até a definição dos negócios com os quais o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa, etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada.

Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica ou escolar, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas política e histórica, uma vez que

envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isto pode significar, no limite, a “naturalização” da produção capitalista e a negação, como “atrasado”, do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a “naturalização” da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade brasileira, neste momento histórico, correlação esta que impõe limites à sua utilização como instrumento da produção. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apoia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na “realidade”, enfim), enquanto que a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de “interesses meramente corporativos”.

Não obstante, à educação básica solicita-se que desenvolva competências de natureza ampla, passíveis de ser utilizadas no exercício de diferentes profissões e às escolas técnicas e agências de formação profissional delega-se a responsabilidade de oferecer educação profissional de nível técnico, separadamente da primeira, mas com o mesmo intuito - desenvolver competências - neste caso de caráter mais específicas que as desenvolvidas na educação básica, mas a elas articuladas, de modo que o sistema de ensino se unifica pelo desenvolvimento das competências e se dualiza como redes.

Para fazê-lo, os documentos, em especial as DCNEM, indicam, como procedimentos metodológicos, a interdisciplinaridade e a contextualização. A primeira implica a “possibilidade de relacionar as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação”. A segunda significa que o contato do aluno com o conhecimento deve ser mediada pela relação entre esse conhecimento e “áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural. O pressuposto é o de que a aprendizagem será mais efetiva se se tornar significativa para o aluno. Para isso os conteúdos a serem aprendidos devem estar relacionados a experiências, relações e contextos que também tenham sig-

nificado para esse aluno. Dos contextos possíveis, “o trabalho é (...) o mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB (...).

Em princípio, deve-se considerar que a interdisciplinaridade e o ensino por projetos não representam novidades no meio educacional tendo sido, em muitas oportunidades, defendidos por educadores respeitados. Idem quanto à contextualização e à noção de que “o trabalho é o princípio organizador do currículo”. Por isso não se trata de, abstratamente, recusar esses enfoques pedagógicos, até porque fazem sentido e, em muitas circunstâncias contribuem efetivamente para a melhoria da aprendizagem e para conferir sentido social e político aos conteúdos aprendidos, em especial quando se referem ao trabalho.

O que está em questão é o sentido que tais proposições ganham nos documentos citados, considerando-se o uso que se pretende fazer delas. O trabalho como princípio educativo já foi defendido por Gramsci com um sentido social muito mais elevado, pois no seu enfoque tratava-se de desenvolver nos alunos uma compreensão profunda do trabalho e suas relações com a vida ético-moral, com o objetivo último de construção de uma contra-hegemonia à hegemonia do Capital. Nas proposições da reforma educacional brasileira o que se privilegia é o estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho, de modo que, com o desenvolvimento de competências superiores, os alunos se tomem, futuramente, trabalhadores mais produtivos e cidadãos mais comprometidos.

No caso da interdisciplinaridade e da contextualização corre-se o risco de, por conta do objetivo que levam à sua utilização - o desenvolvimento de competências - promover-se a subsunção dos conhecimentos disciplinares à sua aplicabilidade. Em outros termos, corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo. Não se trata de mera elocubração. Ao se referir às sugestões e recomendações de Cláudio Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira para o Banco Mundial, no que diz respeito ao ensino de 2º grau, Cunha traz à tona a convergência de opiniões entre ambos quanto aos conteúdos a serem privilegiados pelo ensino médio:

Mas, a solução que Castro defende como a mais apropriada é a que estaria sendo aceita na Europa: rejeitar o ensino de 2º grau meramente propedêutico tanto quanto a ‘velha opção profissionalizante’ em proveito de cursos secundários aplicados ou mais voltados para certas áreas, como as comerciais, as artísticas, as biológicas, as industriais. A idéia não seria a de profissionalizar, mas, sim, ‘vestir’ os mesmos conteúdos acadêmicos (ciências, matemática, comunicação, escrita) com ‘roupagens’ da área. E exemplifica: aprende-se matemática aplicada nos negócios; física, estudando máquinas ferramenta; ler e escrever, redigindo relatórios e lendo manuais de computador...

(...) Oliveira [defende a solução dos] sistemas educacionais da OCDE, em reforma, [que propõe] a adoção dos cursos que procuram ensinar disciplinas acadêmicas num contexto aplicado, ao mesmo tempo em que permitem ao aluno aprofundar, desde cedo, seus conhecimentos e habilidades nas áreas em que possui maior vocação ou talento, assim como habituar-se às características e demandas do mundo do trabalho. Ao invés de prepararem para ocupações específicas, esses cursos tipo “tech prep” norte-americano visam áreas educacionais cada vez mais amplas, embora ‘vocacionadas e direcionadas’, o que permitiria aos alunos o desenvolvimento intelectual, o domínio da competência e a busca da excelência” (Cunha, 1997, p. 13 e 15)

Em suma, dado que o importante é o desenvolvimento de competências, desempenhando os conteúdos disciplinares um papel subalterno em relação a esse objetivo maior, a metodologia proposta se transforma não em mera indicação, mas na única alternativa viável se se quiser manter a coerência entre fins e meios.

### 3. A implementação

A formulação e a implementação das reformas se deram de forma pouco democrática, apesar das tentativas governamentais de fazer crer o contrário. As audiências públicas, realizadas com o intuito propalado de ouvir a comunidade dos educadores quanto ao que propunha a Câmara do Ensino Básico do Conselho Federal de Educação para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico por meio das diretrizes citadas anteriormente, tiveram pouco efeito prático, na medida em que os vários comentários, críticas e sugestões não foram incorporados ou o foram superficialmente, de modo que o espírito dos pareceres produzidos no âmbito do CNE não foi alterado no fundamental. Nesse sentido, as audiências cumpriram o papel de legitimação social do

que já estava definido, à revelia dos que delas participaram como convidados.

No documento das DCNEM, por outro lado, afirma-se que

a proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos [que estruturam as DCNEM], no tratamento dos conteúdos de ensino que facilitem a constituição de competências e habilidades valorizadas pela LDB [traduzidas em áreas curriculares a serem detalhadas em conteúdos disciplinares] (...) Essa sintonia fina (...) será o espaço no qual a identidade de cada escola se revelará como expressão de sua autonomia e como resposta à diversidade”

No entanto, essa afirmação, de caráter democrático, é negada pela realidade, da qual os conselheiros do CNE certamente têm conhecimento. Tendo-se em vista as condições objetivas do país, a drástica redução dos gastos sociais, em particular na educação, as condições precárias das redes de ensino público, as reconhecidas deficiências na formação de professores, parecem pouco realistas tanto as diretri-

zes curriculares para o ensino médio, quanto as que se referem ao ensino técnico. Quais as condições objetivas para que as escolas dos sistemas públicos de ensino, sabidamente sucateadas em termos de estrutura física, de material didático e de recursos humanos e financeiros, ofertem uma educação de caráter geral e técnico em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que os documentos lhes atribuem? Que projeto pedagógico poderão construir tais escolas? Quais as possibilidades de colocarem em prática propostas tão ambiciosas como as formuladas pelos documentos examinados? E, se não o conseguirem, a quem caberá a responsabilidade pelo insucesso? Os propositores das reformas sabem que as escolas dos sistemas públicos de ensino não gozam de autonomia, seja administrativa, seja financeira (apesar do FUNDEF). Sabem, também, que não a têm para construir seus projetos, dado que o fundamental já está definido, ou seja, as diretrizes, os parâmetros que deverão orientar a formulação curricular, a metodologia, o conteúdo das avaliações (via ENEM). De que autonomia se fala, então?

---

#### Bibliografia

---

BRASIL. CNE/CEB. 1998. Resolução 3/98: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/CNE.

BRASIL. CNE/CEB. 1999. Resolução 4/99: introduzindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio / Técnico. Brasília, MEC/CNE.

CEPAL/OREALC. 1992. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

CUNHA, L. A. R. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão, (mimeo)

DELUIZ, N. s/d. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. (mimeo)

FERRETTI, C. J. 1993. Modernização tecnológica, qualificação profissional e o sistema público de ensino. São Paulo em Perspectiva, n. 1. São Paulo, jan/mar, vol. 7, p. 84-91.

HIRATA, H. 1994. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) Novas tecnologias. trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 1. ed.. Petrópolis: Vozes, p. 128-142.

IBARROLA, M. de. 1988. La política de formación para el trabajo: cuatro desafíos para la investigación educativa. In: Orealc(Unesco). Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos. México, jan, p. 47-66 (Retalhos de papel, 17).

SAVIANI, D. 1998. Comentários sobre o parecer Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio. (mimeo)

SILVA, T. T. da. 1994. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTIL!, P.A.A e SILVA, T. T. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes.

THUROW, I. 1993. La guerra dei siglo XXI. Buenos Aires. Vergara.

ZIBAS, D. M. L. s/d A definição das políticas para o ensino médio no marco do novo paradigma de conhecimento. (mimeo)

---

---

# COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PROVÍNCIA DO PIAUÍ: O RECRUTAMENTO À ARMADA E O ACESSO DA CRIANÇA POBRE À ESCOLA (1874 a 1915).

Rozenilda Maria de Castro Silva \*

## RESUMO

Este artigo versa sobre a Companhia de Aprendizes Marinheiros, sediada na cidade de Parnaíba/PI, no período de 1874 a 1915. O estudo foi elaborado a partir da análise de fontes documentais preservadas no Arquivo Público do Estado do Piauí e nelediscutiremos a bipolaridade presente na relação que se constituía para a composição humana a ser atendida pela Companhia: de um lado, os interesses da Marinha para o recrutamento à Armada e do outro, a possibilidade de acesso da criança pobre à escola.

Palavras-chave: Armada, Criança, Escola.

## ABSTRACT\*

This article is about the Company of Navy Apprentices based in Parnaíba/PI, from 1874 to 1915. The survey was carried out from the analysis of documents preserved at the Public File in the State of Piauí, in this article, we will discuss the bipolarity in which human composition is to be understood by the Company: on one hand, there are Navy interests in recruiting to Armada on the other, there is the possibility to the access of poor children to school.

Keywords: Armade, Children, School.

---

---

As Companhias de Aprendizes Marinheiros surgiram no Brasil em 1840. A Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí, tema da nossa dissertação de Mestrado<sup>1</sup>, começou a funcionar na cidade de Parnaíba, no dia 1º de junho de 1874, criada pelo Decreto nº 5.309, de 18 de junho de 1873, e cujo serviço foi regulado pelas Disposições do Decreto nº 1.517 de 4 de Janeiro de 1855, o mesmo da criação da Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Pará.

Este estudo foi elaborado a partir da análise das seguintes fontes documentais: correspondências do Comandante da Companhia de Aprendizes Marinheiros, Capitão do Portos de Parnaíba, Presidente da Província do Piauí e do Ministério dos Negócios da Marinha do Rio de Janeiro; Relatórios dos Presidentes da Província do Piauí e Coleção de Leis do Brasil, correspondentes ao período imperial.

## O Recrutamento à Armada

No Piauí, mesmo antes da instalação da Companhia de Aprendizes Marinheiros, a Província já se responsabilizava pelo envio de menores à Armada, conforme Circular de 03 de junho de 1861, do Ministério dos Negócios da Marinha, enviada ao Presidente:

Na distribuição dos recrutas, com que cada uma das Províncias deve contribuir para o serviço da Armada no anno financeiro de 1861 a 1862, em vista das Instrucções mandadas observar por Decreto nº 1.591, de 14 de abril de 1855, a essa toca o número de trinta, além dos menores para a Companhia de Aprendizes Marinheiros, e de voluntários...<sup>2</sup>

O Governo da Corte, anualmente, definia o número de voluntários e recrutas com que cada Província deveria contribuir para o efetivo da Força Naval. O recrutamento era feito por intermédio

---

Artigo recebido: agosto de 2003

Aceito: outubro de 2003

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Orientador, Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes.

\*\* Tradução: Professora Glacilda Nunes Cordeiro.

<sup>1</sup> A pesquisa abrangerá a história desta instituição educativa no período de 1874 a 1915.

<sup>2</sup> APPI, Circular s/n, 1ª Secção, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1860-1889.

das Capitânicas dos Portos, das Autoridades e Agentes que o Governo no Município da Corte e os Presidentes nas Províncias designassem para tal função. Os voluntários eram definidos em classes, e os aprendizes marinheiros pertenciam à 6ª classe. Após o recrutamento, o destino dos menores já estava definido nas instruções do mesmo Decreto, Art. 34:

Nas outras Províncias proceder-se-há semelhantemente [ao município da Corte e Província do Rio de Janeiro] sendo todos os voluntários e recrutas remetidos às Capitânicas respectivas, onde as houver, depositados a bordo de hum Navio de Guerra, ou Quartel da Marinha, e na falta deste, nos lugares que forem designados pelos Presidentes, para dali seguirem na primeira ocasião oportuna para a Corte, onde serão entregues na Fortaleza de Villegaignon ao Comandante Geral do Corpo de Imperiaes Marinheiros.<sup>3</sup>

A lei nº 148, de 27 de agosto de 1840, que cria as Companhias de Aprendizes Marinheiros no Brasil, lei em que o Imperador D. Pedro II fixa as Forças do Mar para o ano financeiro de 1841 a 1842 e determina a quantidade de praças das Forças Navais, é bem clara quanto a finalidade dessas Companhias, conforme descreve os artigos abaixo:

Art.4º O corpo de Imperiaes Marinheiros será elevado, logo que seja possível, ao número de doze Companhias com cento e seis praças cada uma.

Art. 5º Além das Companhias mencionadas no artigo antecedente, haverá outra de Aprendizes Marinheiros, que poderá ser elevada até o número de duzentos menores de idade de 10 a 17 annos, que ficará addida ao Corpo de Imperiaes Marinheiros. <sup>4</sup>

Segundo o Decreto que regulava o funcionamento da Companhia de Aprendizes Marinheiros na Província do Piauí, em seu Artigo 8º, para ser admitido como aprendiz marinheiro, era necessário: ser cidadão brasileiro; ter a idade de 10 a 17 annos; ser de constituição robusta e própria para a vida do mar. Também poderiam ser admitidos menores de 10 annos de idade, que apresentassem desenvolvimento físico suficiente para começar o aprendizado.

De acordo com as normas regulamentares, a Companhia deveria atender a duzentos menores,

vagas a serem preenchidas com: voluntários ou contratados a prêmio; com os órfãos e desvalidos, que possuindo os requisitos acima, fossem remetidos pelas autoridades competentes.

A quantidade de menores alistados nas Companhias de Aprendizes Marinheiros era uma preocupação constante do Ministério dos Negócios da Marinha. Diversos avisos foram expedidos por esse Órgão, chamando a atenção dos Presidentes das Províncias para a indeclinável necessidade de promoverem o seu bom desenvolvimento, inspecionando-as com frequência e minuciosamente com o objetivo de conseguir o alistamento da quantidade desejada de menores. Em circular de 23 de julho de 1875, enviada à Província do Piauí, o Ministério dos Negócios da Marinha enfatiza a postura com que o Presidente deve proceder no recrutamento para a Companhia de Aprendizes Marinheiros:

Os factos tem demonstrado que regularmente prosperão aquellas companhias sobre as quaes a primeira autoridade da Província exerce, com desvelo constante e pronunciado interesse a influencia de que official e particularmente dispõe. O exemplo mais recente é o da Companhia de Menores existente no Rio Grande do Norte. E considerando-se que n'aquelle ponto do Império tem sido vencidas, para o caso em questão, difficuldades muito maiores do que as que se apresentam em outras localidades, onde é crescido o número de jovens e a quem se pode conceder o favor da lei, com interesse para elles e para o paiz, conclue-se a possibilidade de igual resultado em todas as Províncias desde que os Presidentes, como é de esperado, apoiando-se sobretudo no auxilio indispensavel e effizaz dos juizes de órfãos, dediquem-se a prestar entre outros serviços de grande importância aquelle de que trato e que sem dúbida alguma é relevante. <sup>5</sup>

Em 04 de outubro de 1875, o número de 41 menores existentes na Companhia informado num relatório do Capitão dos Portos de Parnaíba ao Presidente da Província do Piauí, demonstra a preocupação daquele por ser uma quantidade insuficiente para fornecer marinheiros à Armada.

...levo ao conhecimento de V.Exa que a Companhia de Aprendizes Marinheiros desta Província aquartelada na cidade de Parnahyba está em bom estado

<sup>3</sup>Decreto nº 1.591 de 14 de abril de 1855.

<sup>4</sup>Collecção das Leis do Império do Brasil, 1840. Tomo III, Parte I, p. 33.

<sup>5</sup>APPI, Circular nº 2022, 2ª Secção, Fundo: Ministério da Marinha, annos 1870-1898.

quanto ao aceio em geral, instrução, disciplina e boa ordem na marcha do serviço; mas nota-se que o número dos menores é insuficiente para fornecer os marinheiros necessários à nossa Armada; fim principal para que ella e as outras Companhias foram creadas.<sup>6</sup>

O Capitão dos portos, após fazer considerações a outros pontos no corpo do relatório, retomava à mesma questão: “ Finalmente a maior necessidade é de menores ” .

Já em 16 de outubro do mesmo ano, o Ministério dos Negócios da Marinha, no Rio de Janeiro, expedia outra Circular ao Presidente do Província, abordando o mesmo assunto:

Uma das causas que mais poderosamente tem corrido para impedir que se complete as Companhias de Aprendizes Marinheiros, é a repugnância que sentem pais e tutores em destinar seus filhos e pupilos à vida do mar, certamente por ignorarem as vantagens e favores [grifo nosso] que a lei confere aos menores, durante e depois de concluída a aprendizagem. Para remover este mal, convém que V.Exa torne bem públicas e notórias as disposições de lei concernentes ao assumpto, fazendo-as transcrever nos jornaes dessa Província, e em editaes que serão afixados nas portas das Igrejas.<sup>7</sup>

As vantagens e favores mencionados pelo Ministério do Negócios da Marinha, na citação acima e conferidos por leis, são as seguintes:

– Um prêmio de cem mil réis aos pais ou tutores de voluntários menores destinados à Companhia de Aprendizes Marinheiros;<sup>8</sup>

– Os menores aprenderiam também a ler, escrever, contar, riscar mapas e a Doutrina Cristã, servindo-lhes de Mestre o Capelão do Arsenal, ou um Oficial Marinheiro, que tiver as habilitações necessárias.<sup>9</sup> Para os interesses específicos dos serviços da Marinha, os aprendizes teriam a instrução militar (aprenderiam a entrar em forma, perfilar, até a escola de pelotão, artilharia, armas brancas) e a

instrução náutica (a arte do marinheiro: fazer pinhas, costuras, alças, nós, aparelhar e desaparelhar um navio). Sempre que fosse possível, os Aprendizes teriam exercícios de natação;

– No ato de assentar praça na Companhia, os menores receberiam gratuitamente um fardamento, incluindo: um boné, um lenço, uma farda, uma camisa, uma dita de brim, um par de sapatos, uma maca, um colchão e travesseiro, uma manta e um saco. De seis em seis meses receberiam uma camisa, uma dita de brim e um par de sapatos. De ano em ano um boné e um lenço. De dois em dois anos uma farda e uma calça. Poderiam, além disso, ter acesso a mais peças de que extraordinariamente precisassem, pagando-as com seus próprios vencimentos;<sup>10</sup>

– Os aprendizes receberiam vencimentos mensais no valor de três mil réis;<sup>11</sup>

– Os Aprendizes Marinheiros poderiam contribuir mensalmente para a formação de um pecúlio, com valor igual à terça parte do soldo que receberiam, cujo valor seria depositado a juros nas Caixas Econômica e, na falta destas, nas Tesourarias de Fazenda.<sup>12</sup> Nos meses em que os aprendizes não estivessem em débito pelo fornecimento da farda ou de tratamento hospitalar, a contribuição para o pecúlio seria duplicada.<sup>13</sup> Os prêmios concedidos aos pais ou tutores e repassados aos aprendizes poderiam ter igual destino. Com as mesmas formalidades estabelecidas para o pagamento das praças, o aprendiz marinheiro recebia o restante do soldo, líquido das contribuições e dos descontos legais.

As cadernetas com as quantias depositadas e os juros vencidos seriam entregues aos seus respectivos contribuintes quando esses tivessem baixas do Corpo de Imperiais Marinheiros, independentemente do motivo e a seus pais ou tutores e, na falta destes, ao Juiz de Órfãos, se durante a menoridade os aprendizes fossem desligados das Companhias por incapazes do serviço. Nos caso de deserção ou falecimento, a importância da contribuição seria re-

<sup>6</sup>APPI, Ofício nº 593, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1872-1887.

<sup>7</sup>APPI, Circular s/n, 2ª Secção, de 16 de outubro de 1875, Fundo: Ministério da Marinha, 1870-1898.

<sup>8</sup>Art. 19, do Decreto 1.591 de 14 de abril de 1855.

<sup>9</sup>Art. 17 do Decreto nº 1517 de 04/01/1855.

<sup>10</sup>Art. 44 do Decreto nº 411 A de 5 de junho de 1845.

<sup>11</sup>Art. 65 do Decreto nº 411 A de junho de 1845.

<sup>12</sup>Art. 1 do Decreto nº 5.950 de 23 de junho de 1875.

<sup>13</sup>Art. 2 do Decreto nº 5.950 de 23 de junho de 1875.

vertida em benefício do asilo de inválidos, salvo se fosse legalmente reclamada.<sup>14</sup>

– Quando os menores passassem a ser praça do Corpo de Imperiais Marinheiros e, como tais, servissem durante seis anos, obteriam licença em tempo de paz para navegar em navios mercantes durante três anos, devendo obrigatoriamente apresentar-se ao Corpo após o período, sob pena de serem considerados desertores. Os admitidos como grumetes, que servissem durante doze anos, teriam as suas baixas, mas se preferissem continuar na Marinha, perceberiam, além dos soldos correspondentes às suas funções, uma gratificação de mais um terço do mesmo soldo. Ao completar dezesseis anos de serviço, teriam direito à sua reforma, com uma pensão igual metade do respectivo soldo;<sup>15</sup>

Após fazer referência às vantagens e aos favores concedidos por leis, a Circular do Ministério dos Negócios da Marinha, enviada ao Presidente da Província, abordava sobre as formas de recrutamento de menores para a Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí, nos termos:

Dando também conhecimento official destas disposições [vantagens e premiações definidas por leis] aos Juizes de Orphãos e autoridades policiaes, deverá V.Ex ainda prenenil-os de que esta providência não exclue outros meios suasórios, que elles não cessarão de empregar, para conseguir que os pais e tutores de menores nas condições de ser alistados, se prestem a mandal-os para as Companhias dessa Província ou para a Secção filial que houver no lugar de sua residência.<sup>16</sup>

Os relatórios dos Presidentes da Província do Piauí, aqui analisados, quando referiam-se à Companhia de Aprendizes Marinheiros, o assunto prioritariamente tratado era a questão da quantidade de menores, conforme relata o Desembargador Delfino Augusto Cavalcanti d'Albuquerque ao passar a Administração da Província ao Dr. Luiz Eugênio Horta Barbosa, em 04 de agosto de 1876:

Ainda não pôde attingir ao fim desejável essa companhia quanto ao número de meninos, que não pas-

sava quando aqui achei, de 40; mas esse número está hoje elevado a 90 com a remessa de meninos, que se tem feito d'esta capital, uns voluntariamente offerecidos pelos Paes e tutores e outros apresentados pelas autoridades policiaes.<sup>17</sup>

Apesar das preocupações das autoridades competentes, o número de menores alistados na Companhia aumentava progressivamente, conforme o quadro abaixo:

DATA	QUANTIDADE DE MENORES
13/07/1874	04
04/10/1875	41
04/08/1876	90
02/01/1877	108
13/04/1877	108
20/09/1877	126
01/06/1878	120
13/12/1878	200 <sup>18</sup>
08/08/1887	52

Fonte: Relatórios dos Presidentes da Província do Piauí e ofícios do Capitão dos Portos.

Supõe-se que a oscilação quantitativa presente na Companhia de Aprendizes de Marinheiros, observada a partir de 1877,<sup>19</sup> estava atrelada a vários fatores:

1 – Pelo envio dos menores à Corte, o próprio Regulamento da Administração da Companhia estabelecia que o aprendiz marinho, ao completar dezesseis anos de idade e três, pelo menos, de instrução no Quartel da Província, seria remetido para o Quartel Geral na Capital do Império, onde concluiria sua educação militar e náutica. Art. 23 do Decreto nº 1517 de 04/01/1855 (MARQUES, 2000, p.116);

Uma correspondência do Ministério dos Negócios da Marinha, enviada ao Presidente da Província, confirma a solicitação do envio de menores da Companhia à Corte, mesmo sem completar a idade e a instrução estabelecidas no regulamento da Companhia:

<sup>14</sup>Art. 4 do Decreto nº 5.950 de 23 de junho de 1875.

<sup>15</sup>Art. 29 do Decreto 411 A de 5 de junho de 1845.

<sup>16</sup>APPI, Circular s/n 2ª Secção, de 16 de outubro de 1875, Fundo: Ministério da Marinha, 1870-1898.

<sup>17</sup>APPI, Relatório do Presidente da Província do Piauí, de 1876, Caixa 5, anos 1874-1878.

<sup>18</sup>O Relatório do Presidente da Província informa que o número de menores acha-se completo, daí a suposição de que seja o número 200, por ser esse o número a ser atendido pela Companhia.

<sup>19</sup>O que não significa dizer que não existia em anos anteriores, os documentos analisados apresentaram dados apenas desses períodos específicos.

... a vista do crescido número de cento e vinte seis Aprendizes alistados na Companhia dessa Província (...) convem que sejam enviados ao quartel do Corpo de Imperiaes Marinheiros nesta Corte os Aprendizes que não tendo completado a idade e a instrução regulamentar, apresentarem, entretanto, o necessário desenvolvimento physico.<sup>20</sup>

2 – Uma outra forma regulamentada de enviar menores da Companhia à Corte referia-se à punição dos aprendizes, conforme ofício do Capitão dos Portos ao Presidente da Província:

Levo ao conhecimento de V.Sa., que nesta data [02/08/1875] fiz seguir para a Corte com destino ao Corpo Central dos Aprendizes Marinheiros: Geraldo Pereira Brandão, José Paulino da Silva e Raimundo Pereira d'Oliveira. O primeiro por causa do seu mau comportamento que já se tornara prejudicial aos outros aprendizes e o segundo e terceiro por se acharem imersos no Art. 39 do Decreto nº 1517 de 04/01/1855.<sup>21</sup>

Segundo o Artigo acima, o aprendiz que desertasse e fosse capturado, ou se não se apresentasse dentro de três meses, seria remetido para o Quartel Central da Corte, sendo conservado preso até a ocasião da partida. Apresentando-se voluntariamente dentro de três meses depois da deserção, continuaria na Companhia, sofrendo, neste caso, o castigo correcional que o comandante da Companhia julgasse justo.

3 – À fuga dos menores, sempre que as ocasiões permitissem, como no exemplo a seguir, segundo ofício do Quartel da Companhia enviado ao Capitão dos Portos de Parnaíba:

Participo a V.Sa., que hoje [11/08/1876] pelas cinco horas da manhã na ocasião da limpeza dos cubos auzentarão-se do quartel protegidos pela escuridão os aprendizes marinheiros de nº 90 João Pereira da Silva, 96 Rufino Crocyú e 97 Francisco Pasa Tempo. O de nº 90 foi remetido pelo Exmo. Sr. Presidente da Província e asentou em 26/06 e os outros dous forão remetidos pelo Juiz d'orfãos da Parnahyba Dr. José Félix de Sampaio e apresentarão praça a 9 do corrente mez.<sup>22</sup>

4 – E, finalmente ao número de mortes que ocorria no interior da Companhia. No período de 17 de no-

vembro de 1874 a 13 de dezembro de 1875, foram confirmadas as mortes de cinco menores: um de febre tifóide, um de tísica pulmonar, um de diarréia e os outros dois de doença não identificada na documentação pesquisada.

Apesar das constantes preocupações com o alistamento de menores, é possível que a maioria dos ingressos fosse de aprendizes enviados à Companhia por pais ou tutores, considerando-se as constantes correspondências do Capitão dos Portos ao Presidente da Província solicitando autorização para a Alfândega de Parnaíba liberar o pagamento do prêmio.

Sobre essa questão, Renato Pinto Venâncio (1999), retrata a situação na Província da Bahia em 1885:

...Os documentos da instituição não deixam dúvidas a respeito dos motivos que levaram à expansão do número de matriculados: dos 139 inscritos, 102 eram 'voluntários', 35 haviam sido enviados pela polícia e apenas dois provinham da Casa dos Expostos; situação não muito diferente constata-se nas demais companhias espalhadas pelo Brasil. (...) pois a referida instituição consistia em uma das pouquíssimas alternativas de aprendizado profissional destinado à infância pobre. (p.199)

O acesso da criança pobre à escola

Na Província do Piauí, o acesso à escola, mesmo nas famílias abastadas, era difícil, realidade que se espalhava por todo o país. Segundo Maria Elizabete Xavier, et al, (1994), a instrução elementar para as camadas mais privilegiadas da população brasileira, de modo geral, durante o Período Imperial (1822-1889), ficou a cargo da própria família. Para Alcebíades Costa Filho (2000), ...“Estas [escolas familiares] eram instaladas nas fazendas das pessoas mais ricas e em comunidades rurais, que, (...) contratavam mestres ambulantes.(p.93). O mesmo Autor acrescenta à nossa discussão um panorama do Piauí provinciano, com relação à instrução pública:

Quanto ao sistema de ensino, pode se dizer que, a partir de 1834, quando o governo central delegou ao governo das Províncias o poder de organizá-lo e administrá-lo, foram criadas no Piauí as escolas oficiais de ensino primário, secundário e profissionalizante. En-

<sup>20</sup>APPI, Circular nº 2189, 2ª Secção, de 30 de outubro de 1877, Fundo: Ministério da Marinha, anos 1870-1898.

<sup>21</sup>APPI, Ofício nº 522 de 02 de agosto de 1875, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1872-1887.

<sup>22</sup>APPI, Cópia do Ofício nº 98 de 11 de agosto de 1876, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1872-1887.

tretanto, o raio de abrangência do sistema oficial limitava-se às cidades e vilas, deixando a maior parte da população piauiense à margem do processo de ensino, vez que esta habitava na zona rural. Contudo, mesmo na zona urbana, a demanda por vagas na escola oficial foi sempre baixíssima. Em geral, frequentavam-na apenas as pessoas oriundas dos grupos sociais de destaque ou segmentos dos grupos intermediários mais articulados com a cultura letrada. (p.148)

Para Miridan Brito Knox Falci (1991), embora a leitura e a escrita fossem ideais desejados por muitos, quando percebiam a sua dependência na elaboração de documentos mais íntimos:

Poucas pessoas souberam ler e escrever, no século passado [século XIX], mesmo entre as categorias mais abastadas, no Piauí. Aprender a ler e escrever é difícil e somente a imposição do ensino primário gratuito viria, já no século atual [ século XX], a ampliar o número dos alfabetizados. (p.29)

Segundo o Censo de 1872, op. cit, a população geral da Província do Piauí era em torno de 237.951 habitantes. Deste universo, 174.446 eram de adultos não alfabetizados (72.645 homens livres, 11.939 homens escravos, 78.012 mulheres livres, 11.850 mulheres escravas). A população adulta letrada somava o correspondente a 27.796 pessoas (17.697 homens e 10.093 mulheres livres e ainda 06 escravos). Com relação à população infantil, das 35.729 crianças na faixa etária de 06 a 15 anos, somente 2.801 tinham o privilégio de frequentar a escola, fechando uma estatística de 32.928 crianças fora do ambiente escolar.

Para a mesma Autora, além das dificuldades de acesso, a escola era cara e impossibilitava as crianças menos ricas de a frequentarem. E a idade de a criança ser inserida no mundo do trabalho estava proporcionalmente correspondente à sua classe social: quanto maiores fossem as necessidades materiais mais cedo era inserida no mundo do trabalho. Segundo a Autora:

Crianças pobres mesmo livres trabalhavam desde cedo numa sociedade pré-industrial e pastoril onde água canalizada, serviço de esgoto, de telefone, noticiários em jornais ou revistas ainda não existiam. Os chamados 'meninos-de-recado', o molecote que antecedeu o telefone, os 'meninos de botar água' ou aguadeiros de Debret, que conduziam as cargas d'água nos jumentos às portas da casa, são, dentre muitos outros, exemplos das atividades que se requeriam aos meninos. (p.36).

Uma outra categoria profissional presente na vida da criança do Piauí Provincial era a do menino pajem que, enganchado na lua da sela ou na garupa, acompanhava os seus senhores nas longas viagens a cavalo ou acompanhando os vaqueiros condutores das boiadas que se venderiam nas feiras distantes de Capoame ou Feira de Santana, na Bahia. (p.36).

A idade de a criança iniciar suas atividades escolares era a mesma de ser inserida no mundo do trabalho. Com relação aos filhos dos fazendeiros, comenta Alcebíades Costa Filho (2000),:

...Quando os filhos do fazendeiro estavam em idade de serem alfabetizados, o pai contratava um professor, um mestre ambulante, que ministrava aulas na própria fazenda. (...) Após a alfabetização, os filhos do fazendeiro deixavam a fazenda e passavam a residir na casa da vila, para dar continuidade ao ciclo de estudos. A partir desse momento, ingressavam no sistema oficial de ensino, cursavam o secundário e o ensino superior, este último fora do Piauí, pois na Província não havia faculdades (p.76)

Para o mesmo Autor:

Face às reduzidas condições de trabalho e necessidades cotidianas de sobrevivência, os meninos livres e pobres, moradores da grande propriedade, eram educados para permanecerem na zona rural. Tinham um local para morar e cultivar, podendo usufruir livremente dos recursos naturais, além do que sua condição de agregado significava a proteção da família senhorial. (p.77)

No espaço urbano, o cenário era outro: as ruas da cidade eram palcos de circulação de diversos tipos sociais; pessoas livres e escravas eram trabalhadores e vendedores ambulantes, entre elas transitavam ainda pedintes, órfãos abandonados, migrantes, vadios e prostitutas (Araújo Apud Costa Filho (2000), p. 51).

Segundo o nosso estudo, supomos que o acesso da criança pobre à escola formal no Piauí Imperial surgiu a partir da criação da primeira instituição de ensino profissionalizante da Província, o Estabelecimento dos Educandos Artífices, em 1847, em Oeiras, e das outras instituições: Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, em 1873, núcleo populacional que deu origem à cidade de Floriano (Costa Filho, 2000, p.124); o Internato Artístico, 1873, em Teresina, e a Com-

panhia de Aprendizes Marinheiros, criada em 1873, funcionando somente a partir de 1874, na cidade de Parnaíba.

Nas grandes cidades do país, o ensino profissional era concebido como instrumento de preservação da ordem social. Para Maria Elizabete Xavier, et al, (1994),:

A população marginal que se instalava nas grandes cidades preocupava as elites nacionais. De um lado, a produção rural dispensava grandes contingentes de trabalhadores. De outro, as atividades comerciais e industriais não eram suficientes para absorver uma quantidade expressiva de mão-de-obra. Isso nos permite entender por que o ensino técnico, em nosso país, teve a sua origem nas chamadas escolas para desvalidos (p.88)

No território piauiense, a preocupação com a preservação da tranquilidade social pode ser percebida nas palavras de Zacarias de Góis e Vasconcelos, idealizador da criação do Colégio de Educandos Artífices:

Nada mais ordinário que ver pelas ruas meninos filhos de pais desvalidos ou que não têm quem cuide de sua educação e futuro: o mesmo e mais ainda deve acontecer fora daqui, no resto da província. Ora, esses indivíduos, assim desfavorecidos na quadra em que mais necessitam de proteção e de apoio, são geralmente os que depois se lançam desenfreados na carreira dos crimes e se tornam o 'flagelo da sociedade'. É, logo, uma medida, não só de humanidade, se não de bem entendida polícia preventiva, não desprezar a sorte desses pobres meninos e tratar sua educação. Com este pressuposto lembro a assembléia a criação de um pequeno estabelecimento, conforme as circunstâncias da província, em que tais meninos se recolham em número determinado, para o fim de instruir-se nas primeiras letras e aprender diversos ofícios. (Freitas<sup>23</sup> apud Costa Filho (2000), p.128).

Segundo Maria Mafalda Baldoino de Araújo (1995), os menos favorecidos viam no Colégio de Educandos Artífices um espaço de amparo e de futuro para seus filhos, onde estes seriam habilitados para o trabalho e manutenção financeira de suas próprias famílias.

O pensamento de Renato Pinto Venancio (1999), nos ajuda a perceber a importância da Com-

panhia de Aprendizes Marinheiros dentro do contexto da época:

... é importante reconhecer que as companhias de aprendizes marinheiros, (...) significavam uma ruptura fundamental em relação ao atendimento dos meninos pobres maiores de sete anos de idade. (...) que não pudessem permanecer sob a custódia dos hospitais ou de responsáveis. (...) a referida instituição consistia em uma das pouquíssimas alternativas de aprendizado profissional destinado à infância pobre. (p.198).

O currículo do ensino elementar oferecido nas Companhias de Aprendizes Marinheiros, de acordo com o Decreto nº 9.371, de 14 de fevereiro de 1885, Art. 15, (Marques e Pandini, 2002), é mais amplo em termos de conteúdos disciplinares, se comparado ao currículo do ensino primário para o sexo masculino, nas vilas e freguesias da Província

do Piauí de 1873, segundo Almeida e Costa Filho (2000, p.97), conforme observamos a seguir:

Curriculo do Ensino Elementar nas Companhias de Aprendizes Marinheiros (1885)	Curriculo do Ensino Primário para o Sexo Masculino nas Vilas e Freguesias (1873)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de manuscritos e impressos</li> <li>- Caligrafia</li> <li>- Rudimentos de gramática portuguesa</li> <li>- Doutrina cristã</li> <li>- Principios de desenho linear e confecção de mapas regimentares</li> <li>- Noções elementares de geografia física, principalmente no que diz respeito ao litoral do Brasil</li> <li>- Práticas sobre operações de números inteiros,</li> <li>- frações ordinárias e decimais</li> <li>- Conhecimento prático e aplicação do sistema métrico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <li>- Caligrafia- Elementos de Gramática Portuguesa</li> <li>- Moral e Religião</li> <li>- As quatro operações fundamentais de aritmética</li> <li>- Sistema métrico decimal</li> </ul>

Conforme o quadro acima nos mostra, o currículo da Companhia de Aprendizes Marinheiros oferecia a mais os conteúdos de geografia física, desenho linear e os conteúdos de matemática eram mais abrangentes, complexos e definiam habilidades práticas. O currículo das vilas e freguesias oferecia a mais conteúdos sobre Moral.

### Considerações Finais

Os dados analisados constituem-se em instrumentos balizadores do acesso da criança pobre à escola no Piauí Provincial, da importância

<sup>23</sup>FREITAS, Clodoaldo. História de Teresina. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1988, p. 120.

<sup>24</sup>Pela reforma do ensino piauiense de 1864, o nível primário foi dividido em instrução elementar (escolas de 1º Grau) e instrução primária superior (escolas de 2º Grau) COSTA FILHO, p.96.

dos menores para o recrutamento da Armada e do significado que a Companhia de Aprendizes Marinheiros representava à classe dos menos favorecidos e à sociedade da época, para quem os desvalidos era uma ameaça à tranquilidade social por isso a dignidade pelo trabalho era uma questão fundamental.

Ao tempo em que as dificuldades de distância, deslocamento e acomodação constituíam-se em obstáculos para os indivíduos das classes sociais mais abastadas terem acesso à educação no espaço urbano, já que a maioria da população era rural, os pobres e desvalidos tinham na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Parnaíba uma escola, em regime de internato, com direito à alimentação, assistência médica e religiosa, segundo as normas regulamentares da instituição.

É importante observar que, do ponto de vista teórico, além das vantagens citadas, a Companhia oferecia outras formas de premiação para os aprendizes, com abrangência à família dos menores, no caso dos voluntários, possibilidades de ascensão social com progressão de carreira na própria instituição. As famílias pobres podiam ver na Companhia uma possibilidade de investir no futuro dos seus menores, considerando-se o que diz Renato Pinto Venancio, op.cit ,:

Como se vê, os pais e tutores atenderam prontamente ao chamado dos administradores dos arsenais. Um olhar anacrônico e moralista veria nesse gesto [enviar

crianças à Marinha] uma demonstração de avidez mercantil e de falta de amor paterno; a análise da documentação revela, porém, que o envio da criança à Marinha podia significar uma atitude de preocupação e desvelo familiar, pois a referida instituição consistia em uma das pouquíssimas alternativas de aprendizagem profissional destinado à infância pobre. (p.199).

Mas do ponto de vista prático, embora reconhecendo o atendimento educativo desta instituição às crianças pobres, não podemos desconsiderar sua função na formação de pessoal para os serviços da Armada. A ambição por menores reunia na Companhia pessoas de várias condutas e de várias origens comportamentais, além dos maus tratos a que essas crianças se subordinavam. Em Parnaíba, segundo correspondência do Capitão dos Portos ao Presidente da Província, com quarenta e três dias de funcionamento da Companhia, quatro aprendizes ainda dormiam no chão e não dispunham de uma latrina. Em Paranaguá/PR, segundo Marques e Pandini (2002), a alimentação dos aprendizes era escassa e os menores ficavam nus no alojamento em dias de lavagem de roupas.

Ao mesmo tempo em que a Companhia de Aprendizes Marinheiros poderia representar para alguns menores, no caso dos voluntários, a possibilidade do acesso à escola, para outros, uma imposição advinda de suas específicas condições sociais, como no caso dos enviados pela polícia. Para a instituição, ambos representavam mão-de-obra humana para os serviços da Armada.

---

#### Bibliografia

---

ARAÚJO, Maria Mafalda Balduino de. Cotidiano e pobreza: a magia da sobrevivência em Teresina. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

COSTA FILHO, Alcebiades. A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina, 2000. (Dissertação de Mestrado).

FALCI, Miridan Brito Knox. A criança na província do Piauí. Teresina: APL, 1991.

XAVIER, Maria E. S. P, RIBEIRO, Maria Luisa, NORONHA, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

MARQUES, Renato Neves. História da marinha do Brasil no Piauí: subsídios. Teresina: FUNDEC/ COMEPI, 2000.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. Disponível em: <URL:<http://www.anped.org.br/24/tp.htm>.> Acesso em: 15 agosto 2002.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

Arquivo Público do Estado do Piauí (APPI) – Casa Anísio Teixeira:

Doc. Man. Circular s/n do Ministério dos Negócios da Marinha, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1860-1889.

Doc. Man. Cópia do Ofício nº 98, do Comandante da Companhia de Aprendizes Marinheiros, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1872-1887.

Doc. Man. Ofício nº 235, do Capitão dos Portos de Parnaíba, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, 1872-1887.

Doc. Man. Ofício nº 522 do Capitão dos Portos de Parnaíba, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1872-1887.

Doc. Man. Ofício nº 593, do Capitão dos Portos de Parnaíba, Fundo: Municípios, Subsérie: Parnaíba, anos 1872-1887.

Doc. Man. Circular nº 2022, 2ª Secção, do Ministério dos Negócios da Marinha, Fundo: Ministério da Marinha, anos 1870-1898.

Doc. Man. Circular nº 2189, 2ª Secção, do Ministério dos Negócios da Marinha, Fundo: Ministério da Marinha, anos 1870-1898.

Circular s/n, 2ª Secção, do Ministério dos Negócios da Marinha, Fundo: Ministério da Marinha, 1870-1898.

Relatórios dos Presidentes da Província do Piauí, de 1874, 1876, 1877, 1878, Caixa 5 anos 1874 -1878

Biblioteca Estadual Desembargador Cromwel Carvalho:

Colleção das Leis do Império do Brasil, Tomo III, Parte I, 1840.

\_\_\_\_\_, Tomo 8, Parte 2ª, Secção 13ª, 1845.

\_\_\_\_\_, Tomo XXXVIII, Parte II, Volume II, 1875.

\_\_\_\_\_, Tomo 18, Parte 2ª, Secção 26ª, 1855;

---

---

# PLANEJAMENTO DE ENSINO UMA AÇÃO NECESSÁRIA

Carmesina Ribeiro Gurgel<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma visão abrangente sobre um dos instrumentos importante para subsidiar a ação docente, a partir de pesquisas bibliográficas e da própria experiência do cotidiano da sala de aula na qualidade de professora. O planejamento de ensino é um componente fundamental para a organização e gestão do trabalho pedagógico, porque prevê necessidades, racionaliza meios, recursos humanos e materiais, estima o alcance dos objetivos em prazos definidos, além de propiciar a avaliação das situações de ensino. Em se tratando da sala de aula, tem-se o plano de disciplina ou programa de aprendizagem, que deve ser elaborado conforme os princípios orientadores do projeto pedagógico do curso, devendo constar os seguintes itens: ementa, objetivos (competências e habilidades), metodologia, conteúdo programático, critérios, mecanismos e instrumentos de avaliação, e bibliografia (básica e complementar). No programa de aprendizagem, os objetivos não são somente os fins em relação ao ensino, mas também os alvos que proporcionam especificação detalhada para a construção e uso de técnicas de avaliação. Há situações que não são consideradas objetivos de ensino e que, às vezes, são contempladas como tal: itens de conteúdo programático; declaração das intenções educativas dos professores; ações ou atividades dos professores; descrição das ações dos professores; atividades de ensino; conteúdos transcritos em forma de ação. Portanto, dependendo da proposta de trabalho de cada professor, o ensino pode ser de caráter individualizado e ou socializado.

Palavras-chave: Planejamento, Ensino, Aprendizagem e Avaliação.

## ABSTRACT

The planning of teaching, a fundamental component to organization and management of pedagogic work, because foresees needs, rationalizes ways, human, resources and materials, estimates reach of objectives on defined terms and proportions the evaluation of teaching situations. Trating of class-room, we have the plane of discipline or program of learning, that must be elaborated according to orienting principles of pedagogic project of the course and must be Know the following itens: ement, objectives (competences and skills), methodology, programacie content, criterions, mechanisms, evaluation instruments and bibliograpry (basic and complementar). On learning program, the objectives are not only in order to the teaching but also to the targets that proportion detaled especification to the construction and use of evaluation techniques. There are situations not considered teaching objectives and, sometimes, are contemplated as well: itens of programmatic content; declaration of educative intentions of teachers actions or ativities of teachers, description of teachers actions; teaching activities; transcribed contents in form of action. Dependuing of the working propose of each teacher, the teaching can be individualized or socialized.

Keywords: Planning, Teaching, Learning and Evaluation.

---

---

Quando há uma necessidade, emerge um plano,  
Quando há uma finalidade, surge um planejar,  
Quando existem metas a cumprir, exige um planejamento.

Carmesina Ribeiro Gurgel

O ato de planejar é uma preocupação que envolve toda ação ou qualquer empreendimento pessoal e profissional. Menegolla(1999), ao falar de planejamento, faz uma oportuna descrição acerca da discussão que este texto propõe. Para este autor, em nosso cotidiano, estamos sempre pensando sobre o que fizemos ou não; sobre o que estamos fazendo ou que pretendemos. Neste sentido, planejar passa a ser uma exigência do ser humano, que se justifica por si só, na medida em que o pensar torna-

se um elemento constituinte do verdadeiro ato de planejar. Nesta perspectiva, a necessidade de planejar é a sua própria evidência e justificativa.

Planejar o ensino é muito importante, tendo em vista a necessidade de um balanço permanente entre objetivos delineados e o ritmo dos alunos, mesclando aulas expositivas, discussões, tarefas coletivas e individuais, visto que os conteúdos necessitam ser analisados criticamente em sua essência e significância para a formação proposta. O plane-

---

\* Recebido: setembro de 2003

\* Aceito: novembro de 2003

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Especialista em Planejamento Educacional. Mestra em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Presidente da Comissão de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Piauí. Consultora da Faculdade Santo Agostinho.

jamento de ensino revela múltiplos direcionamentos, principalmente os vinculados ao processo avaliativo das aprendizagens.

Por isso, o professor é inserido no processo de avaliar, mesmo antes de iniciar o ano letivo, porque, ao elaborar o plano de disciplina ou o programa de aprendizagem, ele define o tipo de prática que orientará sua ação com base nos instrumentos avaliativos que irá definir para avaliar as aprendizagens. Sobre este aspecto, é essencial a formação em avaliar aprendizagens, posto que os entendimentos históricos, sociológicos e epistemológicos da avaliação conduzem à reflexão sobre o trabalho pedagógico, redefinindo o cenário educativo e as relações entre professores e alunos. (Gurgel, 2002).

## 1 Programa de disciplina ou de aprendizagem

O momento da elaboração do plano de ensino ou do programa de aprendizagem é a fase mais importante da organização do trabalho pedagógico, pois é no planejamento pedagógico que o professor terá maiores condições de prever as necessidades de racionalização dos meios, dos recursos humanos e materiais, que visem alcançar os objetivos em prazos e etapas definidas, mas também, porque é o momento que propicia a discussão e definição das práticas avaliativas condizentes com as especificidades de cada programa de disciplina. No planejamento da disciplina, faz-se necessário prever o alcance de atitudes comportamentais, a partir do perfil do aluno, estabelecido no projeto curricular. Neste sentido, o planejamento passa a ser um instrumento básico de todo o processo educativo, que nos permite indicar as direções a seguir.

### 1.1 Conceitos

O conceito de planejamento de ensino pode ser representado nas seguintes considerações:

- É um instrumento para sistematizar a ação concreta do professor, a fim de que os objetivos da disciplina sejam atingidos;

- É a previsão dos conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula;

- É a determinação das mais eficazes técnicas e instrumentos de avaliação para verificar o alcance dos objetivos em relação a aprendizagem.

### 1.2 Importância

A importância do planejamento de ensino se justifica pela sua própria necessidade e propicia:

- Evitar a improvisação, repetição e rotina;
- Melhorar a integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- Dar continuidade ao ensino com maior interação;
- Ter uma visão global da ação docente;
- Definir objetivos que atendam os reais interesses do aluno;
- Possibilitar seleção e organização dos conteúdos;
- Organizar os conteúdos de forma lógica;
- Selecionar os melhores procedimentos;
- Agir com segurança na sala de aula;
- Ajudar professores e alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.

### 1.2 Características

O Programa de disciplina deve apresentar as seguintes características:

- **Objetividade:** expressar com objetividade o que quer atingir, a partir da realidade objetiva dos alunos, professores e Instituição.

- **Funcionalidade:** tendo em vista que o plano é um instrumento orientador para o professor e para o aluno, ele deve ser mais funcional, para que possa ser executado com facilidade e objetividade.

- **Flexibilidade:** tornar o plano mais realista e possível de ser adaptado às novas situações não previsíveis.

- **Simplicidade:** o plano é o meio para simplificar o agir, tornando-o mais lógico e coerente.

- Utilidade: dependerá da possibilidade de transformação no aluno. O plano só será válido se for importante e útil ao aluno.

### 1.3 Elementos constituintes do plano de ensino/aprendizagem

Um programa de aprendizagem ou de disciplina deve ser elaborado com base nos princípios orientadores do projeto pedagógico. Nesta perspectiva, deverá ser elaborado pelos professores que ministrarão o programa, aprovado em conselhos e colegiados e com validade até que seja necessário proceder a reformulações e, conseqüentemente, à nova aprovação dos seguintes elementos:

Ementa: súmula dos desempenhos que constituem os objetivos do programa de aprendizagem, estabelecendo um elo entre competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso, bem como um elo entre as ementas dos demais programas, principalmente se a matriz curricular for estruturada em blocos ou unidades curriculares.

□ Metodologia de ensino: descrever como são construídas as condições de aprendizagem;

□ Conteúdos programáticos: são objetos do processo de ensino aprendizagem, agrupados em: conceituais, atitudinais e procedimentais; deverão estar explicitados, conforme as diretrizes curriculares, as competências e habilidades para as quais converge a disciplina, isto é, os desempenhos correspondentes aos desdobramentos das habilidades para a profissionalização que o curso propõe.

□ Critérios, mecanismos e instrumentos de avaliação: os parâmetros pelos quais o aluno será avaliado, a forma como será acompanhada a evolução das aprendizagens do aluno, bem como os instrumentos que possibilitam em verificar um grau expressivo de fidedignidade essas aquisições.

□ Bibliografia básica e complementar: bibliografia essencial e complementar ao desenvolvimento do projeto-disciplina.

Sob este aspecto, não existe uma forma rígida a ser seguida na elaboração de planos. Todo plano, entretanto, deve conter, em sua estrutura, os elementos que garantam uma seqüência coerente nas situações de aprendizagem. Por outro lado, ao elaborar um plano de disciplina, deve-se, primeiramente,

te, conhecer a realidade do aluno para o qual se destina o plano, as condições reais da instituição para propor as competências e habilidades a serem construídas a partir dos conteúdos propostos, bem como as metodologias de ensino e a sistemática de avaliação.

### 1.5 Objetivos de aprendizagem ou construção de competências profissionais

Estabelecer em uma linguagem clara e objetiva o que se quer alcançar, pois não são os conteúdos os determinantes dos objetivos, mas os objetivos dos alunos que determinam os conteúdos. Os conteúdos são meios e não fins. Estabelecer competências a serem construídas ao longo da disciplina é definir linhas, caminhos e meios para toda a ação docente. Em razão disso, devem ser consideradas as seguintes características:

- Clareza: descrever e comunicar claramente.
- Simplicidade: realidade concreta expressa de forma simples e clara;
- Validade: manifesta consistência e profundidade no seu contexto e conteúdo;
- Operacionalidade: alcançar através de um agir possível; ser concreto e viável;
- Observável: que possa ser observado ou avaliado para que se possa comprovar o alcance das intenções.

#### 1.5.1 O que não deve ser considerado objetivo de ensino

Para que os alunos possam adquirir as competências propostas no plano, é preciso que haja um trabalho pedagógico com os objetivos de ensino bem definidos. Algumas situações são confundidas com esses objetivos:

- itens de conteúdos programáticos de uma disciplina ou curso;
- declaração das intenções educativas dos professores ou do curso;
- ações ou atividades dos professores;
- descrição das ações dos professores; atividades de ensino;

□ conteúdos transcritos em forma de ação.

Essas situações não são consideradas objetivos de ensino, são atividades-meio e não atividades-fim.

a) O item de conteúdo: não é fim ou resultado que se quer alcançar com o ensino, são apenas instrumentos para auxiliar o aluno a ser capaz de adquirir determinada competência. O conteúdo de uma disciplina é a matéria-prima; é o que está contido em um campo do conhecimento. Este conteúdo deve envolver informações, fatos, conceitos, princípios e generalizações acumuladas. Enfim, devem emanar naturalmente das competências fixadas nas diretrizes curriculares e concorrem para descrição das habilidades intelectuais esperadas. Vejamos um exemplo de itens de conteúdo programático da disciplina Avaliação Educacional do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI no ano 2000.

□ Avaliação Educacional: conceito, tipos, pressupostos básicos e importância.

□ Modelos de avaliação: qualitativos e quantitativos.

Planejamento de projetos de avaliação: considerações gerais e tipos de projetos avaliativos.

Análise de custos em avaliação: conceitos, critérios e medida dos custos.

Convém assinalar que estes itens de conteúdos da forma em que são apresentados não explicitam as competências que o aluno deve demonstrar ao término da disciplina. Portanto, é essencial que o professor defina o que o aluno deve aprender, considerando as necessidades sociais com as quais eles irão conviver em seu meio, isto é, ser capaz de saber fazer:

Comparar as diferentes concepções de avaliação  
□ no campo educacional;

Identificar os diferentes modelos de avaliação,  
□ buscando compreendê-los a partir de embasamentos teóricos;

Exemplificar as diversas práticas de planejamento e de avaliação de sistema de ensino, bem como os instrumentos e técnicas de avaliação;

Caracterizar os mecanismos essenciais para elaboração de projetos avaliativos.

b) as declarações de intenções dos professores

As intenções dos professores podem referir-se aos resultados de aprendizagem que se espera obter, aos conteúdos sobre os quais a aprendizagem versa ou às próprias atividades da aprendizagem. (COLL, 1996). O efeito dessas declarações sobre os alunos parece ter uma função de atrair, tornar-se mais relevante ou significativa. As intenções do professor não dizem o que o aluno vai aprender ou desenvolver enquanto aquisição de novas competências para lidar com a realidade do seu meio, mas o que o professor pretende fazer para atingir seus objetivos de ensino. Vejamos alguns exemplos clássicos:

□ Capacitar os alunos para atuar como profissional crítico frente aos desafios do mercado de trabalho contemporâneo;

□ Conscientizar os alunos de seus direitos e deveres na instituição;

□ Aprofundar os conhecimentos dos alunos em elaboração de projetos.

Essa forma de apresentar objetivos de ensino talvez sirva mais para tranquilizar quem os propõe do que para visualizar o que vai ser ensinado. O professor, ao trabalhar com o aluno sem conseguir êxito não deverá sentir-se culpado, tendo em vista as boas intenções ou bons objetivos. Não se pode afirmar que os objetivos descritos na forma de intenções sejam ruins ou não sejam válidos, ou pouco importantes, mas uma coisa é certa, dizem muito pouco a respeito do que o aluno poderá aprender pelas ações do professor.

c) ações ou atividades dos professores

As ações ou atividades dos professores são consideradas como objetivos de ensino, visto que são meios para atingir os fins do ensino. Analisaremos alguns exemplos de objetivos de ensino apresentados sob a forma de ações ou atividades do professor.

□ Possibilitar que o aluno conheça os princípios que fundamentam as teorias da aprendizagem;

□ Dar condições para que o aluno possa atuar ativamente no mercado de trabalho;

- Informar ao aluno a respeito do seu desempenho na disciplina X.

Ensinar é a produção de um resultado em relação às ações ou à capacidade de agir do aluno, e este aprenderá a partir da definição de onde se quer chegar (objetivos de ensino) através do que os professores irão fazer no decorrer do trabalho pedagógico. Essa forma de apresentar objetivos traduz que o professor é o centro do processo educacional e os alunos serão apenas uma platéia passiva, o que contradiz um ensino para desenvolver competências vale lembrar que a descrição de ações dos alunos como objetivo de ensino são as seguintes:

- Analisar um programa de rádio e de televisão de forma crítica, fazendo as conexões com as teorias estudadas.

- Aplicar, na prática jornalística, as teorias estudadas.

Apontar os aspectos mais importantes das teorias

- as que fundamentam a prática jornalística.

No dois primeiros exemplos, caracterizam-se as competências a serem construídas pelo aluno, porque os verbos usados revelam mais atividade-fim, isto é, que o aluno ao concluir sua aprendizagem esteja apto a analisar e aplicar os conhecimentos no meio jornalístico. O terceiro exemplo se refere a atividade-meio, já "apontar ou identificar" são expressões que referem atividades do aluno em situações de ensino do ensino, ou seja, um fazer. Vamos analisar os seguintes exemplos:

- a) Estudar as diferentes teorias da aprendizagem;
- b) Pesquisar qual a concepção de avaliação dos professores de ensino fundamental e médio;
- c) Adquirir informações sobre os efeitos do experimento de Skinner para aquisição da aprendizagem humana;
- d) Discutir os critérios de avaliação adotado sem um trabalho de grupo;
- e) Tentar estabelecer parâmetros entre os modelos clássicos de avaliação e os contemporâneos;
- f) Fazer um quadro relacionando à ética com outras ciências;
- g) Realizar exercícios práticos de acordo com as instruções estabelecidas;

- h) Definir durante o relatório de pesquisa as fases do método científico;
- i) Dar exemplos de formas e sistemas de governo;
- j) Identificar os princípios norteadores das diferentes tendências filosóficas da Pedagogia.
- k) Executar o exercício em laboratório identificando os reagentes do composto químico em estudo;

Todos os exemplos supramencionados expressam atividades para o aluno realizar em situação de ensino, mas não o define como apto a apresentar estas atividades quando tiver concluído sua aprendizagem e agir como profissional. Portanto, essas expressões revelam mais atividades-meio (habilidades/ações) que atividades-fim (competências).

- c) conteúdo descrito sob forma de ação

Outra situação comum durante o trabalho pedagógico de uma disciplina é o conteúdo descrito sob a forma de ação do aluno, e considerado como competência a ser construída. Neste contexto, os exemplos são pseudo-objetivos de ensino, porque são apenas transformações de itens de conteúdos para a forma de desempenhos observáveis dos alunos, tais como:

- a) Mostrar como Piaget desenvolveu seu método clínico;
- b) Examinar de acordo com as teorias econômicas sua aplicabilidade no mercado financeiro;
- c) Caracterizar um fluxo de caixa.

#### 1.6 O que realmente pode ser considerado como objetivo de ensino?

Há diversidade de estudos e concepções sobre maneiras de entender e de utilizar objetivos de ensino, Coll (op. cit.) diz que os verdadeiros e relevantes objetivos de ensino são os que explicitam ações que o aluno vai realizar durante o processo de aprendizagem, fora da escola e depois do período de instrução. Descrever os comportamentos-objetivos é de grande importância porque eles norteiam tanto as estratégias de ensino quanto de avaliação. Na opinião de Haydt (1998) definir objetivos de ensino proporciona ao professor:

- Escolher atividades e experiências de ensino-aprendizagem que sejam adequadas e relevantes;
- Selecionar e elaborar os instrumentos de avaliação mais condizentes com as competências estabelecidas;
- Estabelecer padrões de desempenho aceitáveis para avaliar o progresso do aluno.

(Fixar padrões e critérios para avaliar o próprio trabalho docente;  
 (Comunicar com mais precisão sua intenção instrucional aos alunos, pais e outros educadores.

### 1.7 A formulação dos objetivos de ensino

Na literatura clássica, há registro de sistema de classificação dos objetivos definidos por um sistema taxionômico, que envolve desde a simples memorização até os altos níveis de capacidades e aptidões intelectuais (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). Em uma linguagem atual, esses objetivos são mobilizados de forma contextualizada, centrados na ação, no saber fazer denominado de habilidades intelectuais: pensamen-

to crítico, pensamento reflexivo ou solução de problemas. Sob este aspecto, um aluno adquire habilidades intelectuais quando for capaz de identificar em sua experiência prévia, informações e tendências apropriadas à análise e soluções ou problemas novos, conforme explica Bordenave (2002). O quadro a seguir resume as formas de associar as habilidades intelectuais necessárias para a construção das competências profissionais de forma ampla. De acordo com as diretrizes curriculares de cada curso e o perfil esperado, competências e habilidades deverão abranger um campo mais especializado.

Nessa discussão, é preciso estabelecer a diferença entre os objetivos da disciplina, competências que o professor deve desenvolver durante o trabalho pedagógico e as competências e habilidades que os alunos terão que adquirir durante o processo de ensino-aprendizagem:

- Ensinar aos alunos os conteúdos que compõem a Unidade I do programa de aprendizagem de Noções de Direito Público e Privado.
- Conhecer os conteúdos que serão tratados no programa de aprendizagem de Psicologia Geral

Quadro 1  
 Habilidades que contribuem para a construção das seguintes competências

Habilidades Intelectuais	Ações que definem a aprendizagem	Competências a serem construídas durante o curso
Conhecer – recordar o aprendido previamente	definir, descrever, identificar, rotular, nomear, listar, igualar, esboçar, reproduzir, selecionar e declarar	recordar uma longa série de assuntos que vão desde os fatos específicos a teorias mais complexas.
Compreender - aprender o significado de algo.	converter, justificar, distinguir, estimar, explicar, extrapolar, generalizar, resumir, exemplificar, interferir, parafrasear, prever, reescrever.	transformar um problema matemático numa expressão numérica ou uma expressão numérica em palavras.  interpretar um material explicado ou resumido.
Aplicar - usar material aprendido em situações novas e concretas.	converter, modificar, calcular, demonstrar, descobrir, manipular, operar, prever, preparar, produzir, relacionar, mostrar, resolver, usar	aplicar regras, métodos, conceitos, princípios, leis e teorias
Analisar - dividir um material em suas partes componentes de tal forma que sua estrutura organizacional possa ser entendida	decompor, diagramar, diferenciar, discriminar, distinguir, identificar, ilustrar, inferir, esboçar, assimilar, relacionar, selecionar, separar e subdividir	identificar partes e reconhecer princípios organizacionais envolvidos (apreensão do conteúdo e da forma estrutural do material)
Sintetizar - combinar partes para formar um novo todo. Os resultados de aprendizagem nesta categoria acentuam comportamentos criativos, com ênfase principal na formulação de novos padrões ou estruturas	categorizar, combinar, compilar, compor, criar, imaginar, planejar, explicar, produzir, modificar, organizar, projetar, recombinar, reconstruir, relacionar, reorganizar, revisar, reescrever, resumir, narrar, escrever.	produzir uma forma única de comunicação: uma palestra, um texto, um projeto de pesquisa, um livro, entre outros
Avaliar – julgar o valor de um material com determinado propósito	apreciar, comparar, concluir, contrastar, descrever, criticar, explicar, justificar, interpretar, relacionar, resumir e sustentar	emitir um juízo de valor com base em critérios definidos

O primeiro exemplo não se relaciona com o comportamento ou com a aprendizagem do aluno, pois é uma competência do professor. O segundo indica o que o aluno deve poder fazer depois de frequentar as aulas. Portanto, é uma competência do aluno “conhecer que precisa se manifestar através de algum comportamento. Para proceder a avaliação do desempenho dos alunos com consistência deve ser considerados os seguintes aspectos ao definir as habilidades:

a) Especificar comportamentos que sejam observáveis e medíveis

- Analisar o estilo de Jorge Amado
- Descrever as características das obras literárias de Jorge Amado quanto a:
  - temática
  - período
  - personalidade dos personagens.

b) Explicitá-los de tal forma que sejam observáveis de forma clara, sem ambigüidades

- Aplicar princípios de avaliação educacional a situações novas.

Provavelmente, o aluno teria dificuldades em desenvolver essa habilidade, visto que essa formulação apresenta um alto grau de generalização do assunto. Vejamos os exemplos:

- Preparar a lâmina para realizar um hemograma.
- Preparar a lâmina para realizar um hemograma com contagem de plaquetas.
- Praticar o trabalho de hematologia.

O segundo exemplo é o melhor quanto à sua exatidão. O primeiro está melhor redigido, mas apresenta ambigüidade, porque não especifica que elementos devem ser extraídos no hemograma. E o terceiro é bastante generalizado.

c) Especificar o critério de verificação do saber fazer da ação:

- Escreva resumidamente a teoria sócioconstrutivista.

Neste exemplo, apontamos as seguintes falhas:

- não define normas de atuação mínima aceitável;
- o aluno tem que adivinhar a extensão e profundidade que o professor deseja que se dê ao tema

Essa habilidade ficaria bem mais compreendida se fosse definida da seguinte forma:

(Indicar os estudos realizados pelos teóricos sobre os pressupostos, princípios, importância e contribuições da teoria sócioconstrutivista para a psicologia educacional).

Observemos o exemplo seguinte:

(Digitar 60 palavras por minutos. Essa habilidade será melhor explicitada se acrescentarmos critérios de desempenho).

(Digitar um texto com 60 palavras por minutos, durante cinco minutos, com uma tolerância de 20 erros).

d) Fixar as condições com que o aluno deve atuar

( Usando qualquer dicionário que o aluno escolher, traduzir por escrito, em espanhol, um dos capítulos, escolhidos ao acaso, do livro Harry Potter e a pedra filosofal de J.K. Rowling; tempo máximo de 2 horas, mantendo fielmente o sentido de, pelo menos, 85% das frases originais).

( Apresentada uma lista de conceitos sobre aprendizagem, dar o nome da escola psicológica que expressou cada um deles).

A novidade consiste na formulação completa da ação, na qual são os especificados elementos que o aluno pode dispor e ainda indicam quais seriam as suas limitações para mostrar o domínio do assunto. Pode ser observado um exemplo que parece completo, mas faltariam algumas condições de desempenho:

(Executar a segunda prova sobre a diferença de medidas de tendências centrais e as medidas de dispersão em grupo de 4 alunos).

Seria, por exemplo, o tempo de duração da prova e os instrumentos que poderia usar: livros, apostilas, textos, máquina calculadora etc. Com essas informações, a formulação mais completa ficaria assim: executar, no prazo de duas horas, uma prova sobre a diferença de medidas de tendências centrais e as medidas de dispersão, em grupos de 4 alunos, usando uma máquina calculadora de escri-

tório, a podendo pesquisar as fórmulas matemáticas a serem utilizadas na solução dos problemas.

## 2 Seleção dos conteúdos programáticos

O plano de disciplina deve expressar, em termos gerais, quais os conteúdos básicos a serem trabalhados na sala de aula. No entanto, esses conteúdos devem ser significativos e realistas. Para tanto, faz-se necessário que sejam estabelecidos critérios e princípios para a seleção dos melhores conteúdos, tais como:

(Significação: considerar o conteúdo que atenda as necessidades, as aspirações e aos verdadeiros objetivos do aluno, esperando que este aluno atinja a uma aprendizagem consistente).

(Adequação às necessidades culturais e sociais: os conteúdos devem refletir as necessidades sociais e individuais da pessoa, considerando que o aluno está inserido numa sociedade que lhe faz exigências de toda a ordem e lhe impõe obrigações e responsabilidades. Por outro lado, esse mesmo aluno é um indivíduo com necessidades pessoais e objetivos particulares).

(Validade: é necessário selecionar conteúdos que possam servir para toda a vida do indivíduo. Conteúdos que permitam novas perspectivas, novas visões, novas possibilidades. Conteúdos que o estudante possa trabalhá-los, isto é, ocupá-los. Enfim, conteúdos que respondam aos anseios do aluno).

(Possibilidade de reelaboração: os conteúdos selecionados devem possibilitar ao aluno realizar elaborações e aplicações pessoais a partir daquilo que aprendeu. Neste sentido, os conteúdos devem ser trabalhados de forma pessoal e criativa).

(Flexibilidade: possibilidade de alterar ou reestruturar, sempre que for necessário de acordo com as novas situações do dia-a-dia).

(Interesse: refletir profundamente os interesses dos alunos).

## 3 Seleção dos procedimentos metodológicos de ensino

Os procedimentos ou metodologias de ensino são atividades, métodos, técnicas, modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem do aluno. Expressam, em linhas gerais e específicas, a ação docente e discente para alcançar os objetivos propostos. Os procedimentos ou metodologias podem ser caracterizados segun-

do dois grandes estilos: o ensino individualizado e o ensino socializado.

3.1 Ensino Individualizado: ênfase às diferenças individuais, podendo ser presencial, semipresencial ou a distância.

3.1.1 Técnicas: estudo dirigido, ensino programado, o ensino através de projetos, pesquisas, estudos através de fichas didáticas, módulos, estudo de problemas, exercícios individuais, entre outros.

3.2 Ensino Socializado:  
(Centrado no grupo).

- Participação ativa.
- Descentraliza poderes e responsabilidades.
- Aceitação e desenvolvimento de sentimentos positivos e cooperação interpessoal.
- Promove a coesão, a conscientização do grupo para o trabalho coletivo.

3.2.1 Técnicas: discussão em grupos, painéis, simpósios, seminários, dramatização, mesa-redonda, entre outras.

## 4 Seleção dos procedimentos avaliativos da aprendizagem

As metodologias de avaliação deverão ser definidas conforme as características de cada disciplina, dependendo do estilo metodológico de ensino de cada professor. Contudo, o ato avaliativo deve envolver o uso de critérios e padrões, para determinar em que medida o desempenho está sendo avaliado, é preciso e satisfatório. Lembrando, ainda, que avaliar é emitir um juízo de valor. Esse pode ser quantitativo e/ou qualitativo, e os critérios para julgar podem ser negociados com os alunos ou fornecidos a eles.

## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O programa de disciplina ou de aprendizagem é um documento de execução, de síntese e integração de diversos elementos necessários à realização do trabalho pedagógico. Por isso, deve ser realizado com finalidade, para que, durante sua execução, atividades e conteúdos preestabelecidos possam ser

adaptados aos interesses, capacidades e necessidades dos alunos, sem que os princípios gerais da disciplina sejam comprometidos.

Afinal, planejar o ensino é imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem, haja vista que os dois grandes males que debilitam o ensino e restringem seu rendimento são: a rotina, sem inspiração nem objetivos; a improvisação dispersiva, confusa e sem ordem, conforme afirma Bordenave

(2002), o melhor remédio contra esses dois grandes males é o planejamento. É por meio do planejamento da disciplina que o professor pode almejar a qualidade do ensino, mediante a formulação clara e precisa dos objetivos da disciplina, que serão trabalhados a partir da definição das competências e habilidades que o aluno deverá construir com base no perfil do egresso, estabelecido no projeto pedagógico do curso.

---

#### Bibliografia

---

BLOOM, Benjamim. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Tradução de Flávia Maria Sant'anna. Porto Alegre: Globo, 1983.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. 23. ed. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

GORING, Paul A. Manual de medições e avaliação do rendimento escolar. Coimbra: Almedina, 1981.

GURGEL, Carmesina R. Referências para avaliação da aprendizagem: perspectiva de formação docente. 2002. 168p. Tese (Doutorado em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional). Fortaleza/ Universidade Federal do Ceará.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino – aprendizagem. São Paulo: Ática, 1988.

JONNAERT, Philippe. Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação de professores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TURRA, M. Godoy et. al. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998. 304p. Ilustrações. 23cm.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que Planejar? Como Planejar?: currículo, área, aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

---

---

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS\*

Francisca de Lourdes dos Santos Leal  
Mestra em Educação da UFPI

## RESUMO

Neste texto, abordamos a situação da educação de jovens e adultos no Brasil, resgatando os aspectos teórico-metodológicos e as concepções de alfabetização de jovens e adultos que foram sendo construídas nos diversos momentos do processo histórico da educação brasileira.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Prática Pedagógica

## ABSTRACT

In the text, is talked about the situation of young and adult education in Brasil, ransomming the teoríc-methodological aspects and the concepcions of young and adult literacy that was being building in diversés moments of the brasilian education historical process.

Key Words: Young and Adult Education, Literacy, Pedagogical Practice

---

---

Ao longo da história, a realidade educacional brasileira tem sido marcada pela problemática do fracasso escolar, atestada pelas estatísticas reveladoras de altos índices de evasão e repetência, sobretudo, nas séries iniciais. Os dados apresentados pelo Censo de 1999 mostram que no Brasil existem aproximadamente 18.716.730 jovens e adultos na condição de analfabetos. Como bem demonstram os dados estatísticos, há um elevado índice de analfabetos em todo o país.

O analfabetismo adulto é, sem dúvida, um dos graves problemas que o Brasil precisa enfrentar. Sabemos entretanto, que esta problemática surge num contexto mais amplo, ou seja, acompanha a história da educação como um todo que, por sua vez, está relacionada à história dos modelos econômicos e políticos dos grupos que estão no poder. Dessa forma, para melhor compreender a educação de jovens e adultos no Brasil, é necessário situá-la nesse contexto.

O trabalho ora apresentado é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objetivo situar a educação de jovens e adultos no Brasil, resgatando os aspectos teórico-metodológicos e as concepções de alfabetização que foram construídas nos diversos períodos da história da educação brasileira.

A educação básica de adultos foi inserida na história da educação no Brasil a partir da década de 30, consolidando um sistema público de educação elementar no país. Desde as primeiras iniciativas dessa década, a alfabetização de adultos foi concebida como aquisição de um sistema de código alfabético, cujo objetivo era instrumentalizar a população para a leitura e para a escrita. A sociedade brasileira nesse período, passou por sólidas transformações, sendo a mais notável a concentração populacional em centros urbanos, devido ao processo de industrialização que o país enfrentava.

O governo federal, atendendo reivindicações de alguns segmentos sociais e até mesmo para perpetuar a política de industrialização, ampliou a oferta do ensino básico gratuito, estabelecendo diretrizes nacionais e definindo as competências nas instâncias federal, estadual e municipal.

Com o término da segunda guerra mundial, culminando com o fim da ditadura Vargas (1945), a Organização das Nações Unidas (ONU) recomendava uma política de maior integração mundial. Tal fato contribuiu para que a educação de adultos no Brasil, fosse incluída como preocupação geral juntamente com a educação elementar. Vale ressaltar que o governo apropriou-se desse momento para ampliar suas bases eleitorais e garantir sua sustenta-

---

\* Recebido: julho de 2003

\* Aceito: setembro de 2003

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Professora do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino da UFPI.

ção política. Para isso, teve que integrar-se às massas populacionais de imigração e incrementar a produção.

Ainda na década de 40 (1947), o governo brasileiro lançou a campanha de Educação de Adultos que estava organizada em dois momentos distintos: primeiro, alfabetização prevista em três meses e o curso primário em sete meses; segundo, capacitação dos profissionais e o desenvolvimento comunitário. A princípio, o resultado dessa campanha foi significativo, pois conseguiu articular e ampliar o trabalho já existente e estendê-lo por todo o país, dando origem a várias escolas supletivas. As iniciativas e as ações desenvolvidas na educação de adultos nesse período, mostra uma prática semelhante às desenvolvidas com as crianças. Essa opção justifica-se pelo fato de muitos educadores defenderem o desenvolvimento de práticas que utilizam métodos, cartilhas e outros recursos adotados na alfabetização infantil.

O ensino supletivo ao depender das instalações, pessoal administrativo e docente do ensino primário, definiu-se como uma réplica do ensino infantil, conforme aponta Beisiegel:

... delegadas regionais, inspetores, diretores de escolas e professores levaram para as suas novas tarefas os velhos hábitos de trabalho e os conteúdos da ação educativa que desenvolviam no ensino primário. (BEISIEGEL, apud MOURA, 1999, p. 23).

As experiências desenvolvidas nesse período não trazem nenhuma mudança na forma de conceber a alfabetização e os alfabetizandos. De acordo com os fundamentos e metodologias do ensino supletivo, o adulto analfabeto era assim descrito:

... inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomada. (PAIVA, apud RIBEIRO, 2001, p.21).

O jovem e adulto analfabeto são pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, mas muitos deles já passaram por algum tipo educação formal. Essas pessoas atuam de alguma forma na sociedade, participando do processo de escolha de representantes políticos e ocupando um espaço na sociedade, o que desmistifica a idéia de que são incapazes e de que não podem participar e decidir o processo de transformação da sociedade.

A década de 50 foi marcada por certo desânimo com relação a campanha de educação de adultos. Algumas ações desenvolvidas nesse período não foram bem sucedidas, principalmente em zonas rurais, resultando na sua extinção antes do final da década. Entretanto, sobreviveu o ensino supletivo mantido pelos estados e municípios.

Com a extinção da campanha de Educação de Adultos, a década de 60 iniciou-se com momentos de reflexão e debate sobre o analfabetismo no Brasil. Esta campanha recebia críticas quanto ao caráter superficial do aprendizado devido ao curto período da alfabetização (03 meses), as inadequações do método para adultos e para as diferentes regiões do país. Essas críticas contribuíram para a construção de uma nova visão sobre o analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador Paulo Freire.

A pedagogia de Paulo Freire deu origem aos principais programas de alfabetização e educação popular que foram realizados no Brasil no início da década de 60. Esta proposta pedagógica foi adotada por vários grupos de educadores, destacando-se os que atuaram no MEB (Movimento de Educação de Base), ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); nos CPCs (Centros de Cultura Popular), conduzidos pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e nos Movimentos de Cultura Popular (MCPs). Ainda nessa década (60), o governo federal, atendendo reivindicações de educadores, instituiu o Plano Nacional de Alfabetização orientado por essa Pedagogia.

As contribuições trazidas por Freire no processo de educação de adultos possibilitava aos alfabetizadores trabalharem com temas geradores, utilizando o princípio da dialogicidade e politicidade, objetivando desenvolver nos alunos uma leitura crítica e consciente da realidade.

As idéias de Paulo Freire demarcaram uma evolução conceitual para a educação de adultos. Trata-se de uma proposta de educação conscientizadora que apresenta uma concepção crítica voltada para atender as necessidades reais das classes populares. Esta proposta defende como estratégia metodológica o diálogo e como ponto de chegada a conscientização e a intervenção no sentido de transformação da realidade.

O paradigma pedagógico construído nessa experiência fundamentava-se numa nova compreensão da relação entre as questões educacionais e

as questões sociais. O analfabetismo que antes era apresentado como causa da pobreza e marginalização passa a ser entendido como consequência da situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual. Dessa forma, era necessário a interferência do processo educacional na questão social. A relação entre alfabetização e educação deve ter como ponto de partida a análise crítica da realidade do educando.

Nesse sentido, destacamos a relevância da postura política do educador, ou seja, o conhecimento como resultante de uma construção social torna-se objeto político, cujas funções contemplam a apreensão da realidade e ação sobre a realidade e o objeto de conhecimento.

Após o golpe do regime militar de 1964, os programas de alfabetização de educação popular que haviam se expandido no período de 61 a 64 foram interrompidos, permanecendo apenas os que apresentavam caráter assistencialista e conservador e seus autores foram reprimidos por desacato à ordem. O governo assume o controle desses programas criando em 1967 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O ano de 1969 culminou com a Campanha massiva de alfabetização e a organização de comissões para a execução do trabalho.

A década de 70 caracterizou-se pela hegemonia da concepção instrumental de alfabetização, ou seja, as orientações pedagógicas e técnicas para a educação passaram a ser de responsabilidade de técnicos. Dessa forma, a proposta pedagógica das campanhas, projetos e programas é desenvolvida como forma de despolitização e como instrumento destinado a qualificação de mão-de-obra. A abordagem metodológica evidenciada está centrada nas exposições verbais e autoritárias preparando adultos capazes de escreverem algumas letras e palavras desprovidas de significados. Ainda na década de 70, registrou-se a expansão do MOBRAL por todo o país, apresentando diversas atuações e paralelamente, grupos dedicados à educação popular realizavam pequenas experiências de alfabetização de adultos com propostas mais críticas.

A história da educação e especificamente a história da alfabetização de adultos foi permeada pelos aspectos teórico-metodológicos da proposta construída por Freire para nortear o trabalho dos educadores, mas o que predominou até a década de 80 no Brasil nortearo as propostas pedagógicas das campanhas, projetos e programas, foi a concep-

ção tradicional de alfabetização que prioriza o ensino e os métodos. Nessa concepção a alfabetização é entendida como uma prática de aquisição do código alfabético (rudimentos da leitura e da escrita), cujo papel do professor é meramente transmitir conteúdos e o aluno é considerado um receptor passivo, que apenas repete-os e memoriza-os.

Nesse sentido, Freire criticou a educação bancária que considerava o educando como ser passivo, que apenas recebia e acumulava os conhecimentos transmitidos pelo educador. Considerando o educando como sujeito de sua aprendizagem, ele propunha uma educação centrada no diálogo, na troca, na descoberta de si e do mundo e da consciência da dominação.

Meados dos anos 80 foram caracterizados como o momento de abertura política. As pequenas experiências que estavam sendo desenvolvidas na área da alfabetização foram se ampliando, abrindo espaços para a troca de experiência e para a reflexão. Foram implantadas turmas de pós-alfabetização com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca da Língua escrita e das operações fundamentais e também foi concedida autonomia para alguns estados e municípios no sentido de permitir o redirecionamento dos programas de educação básica de adultos. Nessa mesma década, em 1985, por não haver mais credibilidade no campo educacional, o MOBRAL foi extinto e foi criada a Fundação Educar para dar apoio financeiro e técnico as suas ações desenvolvidas pelo governo.

Nesse período de reconstrução democrática houve avanço de muitas experiências na área de alfabetização. Um avanço importante foi a incorporação da visão de alfabetização como processo que exige um tempo de continuidade, de sedimentação, prevendo assim um tempo maior para a alfabetização a pós-alfabetização, possibilitando ao jovem e/ou adulto maior domínio da cultura letrada. Outro aspecto indicador da ampliação da concepção de alfabetização foi a inclusão da aprendizagem da matemática.

Entretanto, a análise das práticas evidencia dificuldades de operacionalização de princípios da ação educativa. Um princípio muito discutido entre os educadores de jovens e adultos é considerar a realidade do educando como ponto de partida do trabalho. No entanto, essa realidade é abordada em seus aspectos negativos (pobreza, sentimento, deficiências), perdendo a oportunidade de ampliar a visão de mundo dos educandos e educadores e igno-

rando a vinculação desses aspectos com a realidade social mais ampla, conforme aponta Soares (1986), quando destaca as explicações sobre o fracasso do aluno pautadas nas ideologias do dom, da deficiência cultural e da diferença cultural. Por essas vias de explicações, o fracasso escolar do aluno pobre deve-se ao fato dele não possuir certas habilidades (inteligência, aptidão), necessárias à aprendizagem (ideologia do dom) ou ser proveniente de ambiente cultural pobre e deficiente (deficiência cultural) ou numa terceira vertente, por sua cultura ser diferente da cultura veiculada pela escola (diferença cultural). Em todas elas as explicações para o fracasso escolar são creditadas no aluno, abstraído do contexto social.

No processo de alfabetização predominam os exercícios envolvendo montagem e desmontagem de palavras em sílabas, letras sobrepondo à construção de significados e o trabalho com a matemática limita-se ao exercício de memorização.

É ainda a partir de meados da década de 80, que surgem vários estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita, fundamentadas na lingüística e na psicologia, que apresentam novas orientações sobre as práticas de alfabetização.

Estes estudos reforçam as críticas às cartilhas de alfabetização que apresentam palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliam sua compreensão e mostram que não é necessário nem recomendável ensinar a ler e a escrever a partir de uma língua artificial.

De acordo com esses estudos, a alfabetização é entendida como “apropriação de um sistema de representação da realidade: a linguagem escrita, cuja função é representar as diferenças entre significados” (BARBOSA, apud MOURA, 1999, p. 35). Essa concepção delimita o objeto de estudo da alfabetização e muda a idéia de aluno. Este é entendido como um sujeito ativo, reflexivo, capaz de construir hipóteses, interpretar e produzir suas formas de escrita.

A década de 90 não foi muito favorável no âmbito das políticas educacionais na área de alfabe-

tização. Nesse período extinguiu-se a Fundação Educar, abrindo-se lacunas em termos de políticas na área de educação de jovens e adultos. Embora alguns estados e municípios tenham se preocupado em oferecer programas na área, não conseguem atender a demanda. Portanto, a história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à essa década, necessitando de reformulações pedagógicas.

A nova LDB (9394/96) afirma que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente a jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Entendemos que “oportunidades educacionais apropriadas” compreende as práticas educativas desenvolvidas por profissionais qualificados e comprometidos com uma educação de qualidade. A educação é entendida como possibilidade de transformação da realidade e do indivíduo. Assim, a formação do professor precisa possibilitar seu desenvolvimento como pessoa, como profissional e como cidadão, pois, participar cooperativamente do trabalho e tomar decisões relacionadas a vida coletiva são aprendizagens fundamentais para que possamos assumir nossa prática social intervindo e transformando a realidade.

O estudo dos teóricos citados apontam contribuições para definição de práticas de alfabetização de adultos e representa uma ampliação do papel do alfabetizador, portanto, esse quadro que se apresenta na educação básica, apontando alarmantes índices de evasão e repetência na escola pública, exige, para sua transformação, vários investimentos, destacando dentre estes a formação de professores.

A nosso ver, a formação do educador deve ocupar um dos lugares centrais quando se pretende discutir as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, pois a forma como os conteúdos são concebidos e abordados na escola repercutirá diretamente na aprendizagem dos alunos.

---

#### Bibliografia

- BARBOSA J. J. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990. Coleção magistérios de 2º grau.
- BARRETO, J. C.; BARRETO V. A. A formação dos alfabetizadores. São Paulo, 1976. Educadores do grupo Vereda.
- BEISIEGEL, C. de R. Política e educação popular. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. Educação de jovens e adultos. Experiência no MOVA SP. Elaborado por Moacir GADOTTI, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos. Parâmetros de Ação. Brasília, MEC, 1999.

DURANTE, M. Alfabetização de adultos: Leitura e Produção de Textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, série Ecumenismo e Humanismo, 1974.

\_\_\_\_\_. P., FREI BETO. Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1996.

LEAL, T.F. Ler para viver: alfabetização de jovens e adultos em discussão. Teresina, 1996.

MATÊCIO, M.L.M. Leitura, produção de textos e a escola. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOURA, T. M. de M. A Prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky, Maceió, 1999.

PAIVA, V. A. Educação popular e educação de adultos. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

---

---

# REFLEXÃO CRÍTICA: UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE\*

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina<sup>1</sup>  
Maria Saloni de Ferreira

## ABSTRACT

This work is a synthesis of the methodology that I am using in my doctorate theory, developed with university teachers and that he has as the beginnings of the social-historical theory, mainly in what he refers to the discussion on the language and the collaboration in a professional's formation capable to describe, to analyze and to interpret his practice in the sense of rebuilding it. In this text, we intended to discuss on the organization of reflexive sessions as a tool of educational formation. The reflexive exercise propitiates to the teachers opportunities so that they analyze their classes, making a relationship between them and the including social context. In the reflexive sessions the action social collaboration is especially mediated, for the verbal language, being her that supplies for the construction of the meanings of basic concepts for the teaching and of the relationships between them and other social meanings.

Palavras Chave: Reflexão Crítica, Formação Docente, Desenvolvimento Profissional

## RESUMO

Este trabalho é uma síntese da metodologia que venho empregando na minha tese de doutorado, desenvolvida com professores universitários e que tem como base os princípios da teoria sócio-histórica, principalmente no que se refere à discussão sobre a linguagem e a colaboração na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar sua prática no sentido de reconstruí-la. Neste texto, pretendemos discutir sobre a operacionalização de sessões reflexivas como uma ferramenta de autoformação docente. O exercício reflexivo propicia aos professores oportunidades para que analisem suas aulas, fazendo uma relação entre elas e o contexto social mais abrangente. Nas sessões reflexivas a ação social colaborativa é mediada, especialmente, pela linguagem verbal, que fornece a base para a construção dos significados básicos para a docência e para a construção das relações sociais.

Key Words: Critical Reflection, Educational Formation, Professional Development

---

---

## 1. Contextualizando o Estudo

Este texto é uma síntese da metodologia que vimos aplicando na minha tese de doutorado. Os estudos que tenho realizado revelam a complexidade da função docente e a necessidade de se criar contextos de formação possibilitadores do exercício de reflexão crítica sobre as práticas docentes no contexto da universidade.

Na intenção de possibilitar a criação desses contextos, estamos trabalhando com um grupo de professores universitários em sessões que os levem a refletir criticamente sobre as suas práticas. Os referenciais que tratam sobre o conceito de reflexão crítica, na formação de professores, salientam a prática como fonte de conhecimento, de reflexão e experimentação. Dessa maneira, o papel do pesquisador é de colaborar com a aprendizagem profissional, é de ajudar os futuros professores a aprende-

rem a refletir sobre a sua atividade. O pesquisador como um dos parceiros mais experientes deve negociar situações de experimentação que facilitem a reflexão crítica (ZEICHNER, 1993, KEMMIS, 1987<sup>2</sup>; MAGALHÃES, 2002).

Kemmis (1987, 1988<sup>3</sup>), ao discutir o uso da reflexão crítica, no aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento profissional, destaca a importância de se criar uma comunidade crítica de questionadores e pesquisadores que adotem uma postura crítico-reflexiva sobre a própria compreensão do seu trabalho, suas práticas e sua situação de trabalho.

Para esse autor (1987, p.75), a reflexão não é apenas uma investigação que o professor faz sobre as suas práticas, pois envolve a capacidade de refletir criticamente, analisando as estruturas institucionais em que esses profissionais trabalham. Nessa perspectiva, enfatiza que a reflexão crítica não se limita apenas ao "pensamento crítico", mas envol-

---

\* Recebido: setembro de 2003

\* Aceito: novembro de 2003

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. E-mail: ivanamli@aol.com

<sup>2</sup> As traduções livres dessas obras foram feitas por: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

<sup>3</sup> As traduções livres dessas obras foram feitas por uma das autoras deste texto: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

ve um processo de auto-análise que insere o sujeito dentro de um quadro de ação, na história da situação, como um participante da atividade social.

Smyth<sup>4</sup> (1986, 1987, 1992) argumenta que uma orientação reflexiva para o ensino e para a formação de professores precisa ser vista à luz de contextos institucionais mais amplos. Para esse autor, os professores precisam relacionar a sua prática pedagógica diária com as realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre, o que implica em um não envolvimento com processos reflexivos individuais que apenas os levam a se sentir culpados pelos resultados não positivos.

Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola. Porque, para Kemmis (1987), o sucesso da reflexão crítica tem conseqüências sociais (transformação das práticas sociais). A reflexão crítica é uma atividade social, como tal deve ser planejada e organizada sistematicamente com objetivo de levar os professores a pensarem criticamente e a colaborarem mutuamente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições do seu próprio trabalho (KEMMIS, 1988).

Kemmis (1987) destaca que no contexto educacional, refletir criticamente implica em que o professor deixe claro para ele mesmo e para os seus parceiros, o que faz, como faz e porque faz, isto é, demonstre estar consciente da relação sócio-histórica construída com os alunos, com seus parceiros e com a instituição escolar propriamente dita; e das relações sócio-históricas entre o seu pensamento e a sua ação. É especialmente importante lembrar que essas relações não são meramente abstratas, elas são realizadas em contextos reais, práticos.

A reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações. Por essa razão, auxilia tanto a mudar a compreensão das idéias construídas sobre o que é bom para a humanidade, quanto a compreender o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas idéias. Tem o papel, portanto, de

explorar justamente as relações contraditórias da sociedade, ajudando os indivíduos a superá-las.

Nessa direção, Magalhães (1996, 2002) vem discutindo sobre as possibilidades de se utilizar a reflexão crítica na formação de um profissional mais consciente de sua ação, a partir da organização de contextos formativos que privilegiem exercícios de flexibilidade sobre a prática docente. A ferramenta proposta para esse fim é a "sessão reflexiva", considerada como o espaço de autoformação de um profissional crítico e reflexivo. Um espaço possibilitador de reflexão tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula quanto de questões políticas, ideológicas e de poder inerentes à função do professor.

Essa autora destaca a sessão reflexiva como um locus em que cada professor tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente. Esse exercício reflexivo é realizado em díades ou em pequenos grupos, em que os parceiros analisam criticamente suas práticas. O foco da análise é direcionado para o contexto de uma aula e para os questionamentos levantados no sentido de motivar a descrição, informação, confrontação e reconstrução das ações selecionadas para essa aula. Os professores explicitam as significações, escolhas e compreensões e os interesses a que servem as propostas por eles trabalhadas em respostas às perguntas de seus pares.

Para Magalhães (2002), a operacionalização das sessões reflexivas propicia aos professores oportunidades para que descrevam e analisem suas aulas, fazendo uma relação entre a teoria e a prática que embasam as ações escolhidas; verificando a relação entre os objetivos previstos a curto e longo prazo com os resultados alcançados, isto é, o currículo realmente trabalhado e o tipo de aluno que se está pretendendo formar.

Para o trabalho com a reflexão crítica é necessária a opção por um referencial teórico e metodológico que contemple a importância do papel da linguagem na formação humana e destaque a colaboração como fator primordial para a concretização das reflexões críticas sobre a prática docente.

<sup>4</sup> As traduções livres dessas obras foram feitas por: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

<sup>5</sup> Fizemos a opção por utilizar neste estudo o termo intrapsicológico, entretanto, encontramos na literatura educacional outros termos para designar essa estratégia, entre os quais destacamos: autocópia (FÉRRES, 1996); autoscopia (SADALLA, 1998); introspecção (GÁRCIA, 1999); micro-ensino (ZEICHNER, 1993).

Nesta perspectiva, destacamos a teoria sócio-histórica, mais especificamente, Vygotsky (1998, 2000, 2002) e seus seguidores, Luria (2001, 2002) e Leontiev (1978), além de Bakhtin (2000, 2002), como importantes referências para a compreensão e sistematização das sessões reflexivas de caráter crítico. Ressaltamos também o papel da linguagem para a condução e controle desse processo.

## 2. O papel da linguagem e da colaboração no processo de reflexão crítica

A linguagem é compreendida pelos teóricos da corrente sócio-histórica como prática discursiva, isto é, como produção simbólica, que se constitui nas práticas históricas e sociais mobilizadas em contextos também com essas características. Esse conceito é utilizado pelas pesquisas que se fundamentam no pensamento de Vygotsky (2001) e de seus colaboradores, assim como em Bakhtin (2000, 2002). Para esses pesquisadores, é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade.

Para Vygotsky (2000), existe uma relação dialética entre o homem e o mundo e essa relação é mediada pela linguagem, a produção dos instrumentos e os outros homens. A atividade humana é histórica e socialmente construída, portanto, a espécie humana é co-construtora da história. De acordo com a teoria sócio-histórica, a interação entre os sujeitos, mediadas pela linguagem e os instrumentos, é o fator determinante não apenas da construção do conhecimento social, mas, também, do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos. A linguagem é responsável pela introdução de mudanças qualitativas na forma de agir da espécie humana, é o elemento que reestrutura as funções psicológicas e contribui significativamente para a formação dos conceitos.

Vygotsky (2001) aponta para a importância da linguagem como instrumento de pensamento, afirmando que a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição dos sujeitos, reestruturando as diversas funções, processos e estados psicológicos, como: a imaginação, a memória, a formação de conceitos, a atenção voluntária e a consciência. Segundo Luria (2001, p.26): “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”.

A linguagem atua, portanto, decisivamente na estrutura do pensamento, sendo ferramenta básica

para a construção de conhecimentos. Ela, em seu sentido amplo, é considerada como um instrumento, pois atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

Luria afirma (2002, p.22): “a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode separar o limite da experiência sensorial, individualizar as categorias dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias”. Pode-se dizer que, “sem o trabalho e a linguagem, o homem não teria formado o pensamento abstrato categorial”. Com base nesses argumentos, consideramos a linguagem como o meio mais importante no desenvolvimento e formação dos processos cognitivos e da consciência do homem.

Nessa perspectiva, o indivíduo não é concebido como uma cena estacionária, mas como um ser interativo, que se encontra em processo de desenvolvimento e que depende das relações inter e intrapessoais para que esse desenvolvimento possa se consolidar. Nessa direção, consideramos as relações inter e intrapessoais construídas pelos professores, nas sessões reflexivas, como imprescindíveis para o seu desenvolvimento profissional.

Nessas sessões, a ação social colaborativa é mediada especialmente pela linguagem verbal, pois ela oferece a base para a construção dos significados das palavras e do estabelecimento de relações entre outros significados e, conseqüentemente, auxilia na formação dos conhecimentos conscientes. De acordo com Vygotsky (2001), o conhecimento consciente torna-se a base para novas formas de pensar, sendo compreendido como um importante elemento cultural, mediador dos processos sociais de internalização.

Nesse sentido, entendemos que as sessões reflexivas desempenham um papel determinante no processo de elaboração conceptual, uma vez que o contato com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas com a finalidade de fazer os professores refletirem sobre o que fazem resulta em desenvolvimento profissional, pondo em movimento várias funções e processos que possibilitarão a transposição dos conceitos cotidianos em científicos (VYGOTSKY, 2001).

Nas sessões reflexivas, o uso da linguagem é mencionado por Magalhães (2002) como fundamental para que o professorado aprenda a refletir criti-

camente sobre sua prática, pois por meio dela os professores podem fazer uma confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos.

Para essa autora, refletir e colaborar significa agir no sentido de possibilitar que os agentes tornem seus processos mentais claros, explicando-os e recriando-os para eles mesmos e para os outros participantes da sessão de reflexão, o que possibilita o questionamento e a expansão do que foi posto em negociação. Implicando, assim, na resolução dos conflitos e na oportunidade de compreensão e crítica da prática docente.

Com base nesse argumento, compreendemos que a linguagem desempenha um papel preponderante na aprendizagem de estratégias de reflexão crítica e no desenvolvimento de processos colaborativos. Para fazer essa afirmação, baseamos-nos no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento proposto por Vygotsky (2001), que define a colaboração como uma ferramenta mediadora do processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, compreendemos que a reflexão e a colaboração propiciam a oportunidade para que os professores coloquem suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de seus pares, ampliando seus próprios conceitos e desenvolvendo sua profissionalidade.

Melhor dizendo, os enunciados emitidos pelos colaboradores têm a força de "compreensão responsiva", no sentido utilizado por Bakhtin (2000, p. 291), de cedo ou tarde, o que é ouvido e compreendido tornar-se eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte, em um processo considerado por esse autor como de alteralidade.

Dessa maneira, a colaboração ganha espaço nos contextos de formação de professores devido ao seu poder discursivo e importante ferramenta de intervenção, constituindo-se em referencial em que os pesquisadores se colocam contra um modelo de pesquisa em que há predominância do diálogo unilateral entre os envolvidos. No contexto da colaboração, as compreensões são trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo de participantes com a intenção de desvelar as condições contraditórias distorcidas pelo senso comum. Essas ações são tematizadas, percebidas e resignificadas nas sessões de reflexão.

Nessa perspectiva, as sessões reflexivas são operacionalizadas com a finalidade de facilitar os processos colaborativos de reflexão sobre a prática

docente entre professores. Assim, passaremos a discutir, em seguida, como organizar exercícios reflexivos que propiciem o desenvolvimento profissional de um grupo de professores universitários.

### 3. A operacionalização da sessão reflexiva

Nosso objetivo é de informar como se pode operacionalizar práticas de linguagens utilizando exercícios reflexivos que conduzam um grupo de professores universitários a analisar suas ações e escolhas diárias, interpretar e repensar suas práticas, muitas vezes distorcidas ou escondidas pelo senso comum (conceitos espontâneos, no termo usado por Vygotsky, 2001), com a possibilidade de reestruturá-las.

A estratégia que passaremos a descrever aplica o conceito de reflexão crítica, já discutido anteriormente e que em síntese, estamos considerando que seja: a investigação e crítica realizadas pelo professorado, não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas. Refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um contexto social e político, confrontando-a com um contexto de tradição (MAGALHÃES, 2002).

Neste trabalho, portanto, estamos considerando a reflexão crítica como um processo mental com base material, em que os conceitos são reconstruídos, produzindo uma síntese nova com alto poder transformador das práticas, conferindo aos professores maior autonomia para agir em contextos complexos.

Nessa perspectiva, essa modalidade reflexiva é o resultado de um amplo processo de aprendizagem que se dá no constante questionamento entre o que se faz e o que se pensa, entre a prática e a teoria que a orienta. É um diálogo volitivo realizado com cada um de nós, com nossos pares e com o contexto social, expresso por meio de linguagens que retratem os conteúdos externos, inters psicologicamente construídos e internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos significados existentes no contexto sócio-histórico.

Para operacionalizar as sessões reflexivas tomamos como base esse conceito de reflexão e a proposta de Smyth (1992), que sugere a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações: a descrição, a informação e o confronto que desencadeiam uma quarta, a reconstrução. Dessa forma, para

refletir necessitamos descrever nossas ações em resposta à pergunta - O que fiz? Uma descrição detalhada nos leva a um distanciamento de nossas ações e a nos perguntarmos sobre as razões das escolhas feitas.

O segundo momento, considerando como o exercício de informar implica em responder as questões: O que agir desse modo significa? O que nos leva a agir desse modo? De onde procedem historicamente as idéias incorporadas à nossa prática de ensino? O que nos motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas atividades? Como chegamos a nos apropriar delas? Por que ainda continuamos a nos respaldar nelas? A resposta a essas questões abre um espaço fundamental nos contextos de formação crítica, pois permite refletir sobre o significado das escolhas feitas ao relacioná-las a conhecimentos espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não.

Essas ações fazem com que nós professores tenhamos oportunidades de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazemos no exercício docente.

A análise feita por meio da ação de informar permite compreender o que de fato acontece durante o ato educativo; distinguir quem fala e para que se fala, quem controla e detém a linguagem e o que isso significa para o contexto social; descobrir que agimos conforme, ou não, nossos propósitos; identificar as razões pelas quais nossos alunos não aprendem, extrapolando os limites da própria aula. Torna também possível a compreensão dos significados construídos no processo de ensino-aprendizagem, levando-nos ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é, das significações que estão sendo negociados e ou transmitidas.

Nessa perspectiva, a análise reflexiva tem como foco não só o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensino-aprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas também o macro contexto social em que estas práticas estão sendo geradas.

A terceira ação é a de confrontar. Nessa etapa, devemos responder aos questionamentos: como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, nesse

contexto particular de ação? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as minhas teorias? Que conceitos as constituíram? Que conexão há entre eles e as teorias educacionais? Quais relações existem entre os conceitos que construí e minhas práticas? A minha prática serve a que interesse?

Nesse momento, reformulamos nossa ação tendo como parâmetro de confronto um quadro sócio-histórico de referência, que nos permite uma compreensão maior do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Esse é um momento crucial da reflexão crítica e é com o objetivo de alcançá-lo que devemos abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos aí construídos (MAGALHÃES, 2002).

A compreensão das nossas ações de sala de aula pode nos levar a uma intervenção produtiva na reconstrução das práticas docentes e a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais. Para realizar a ação de reconstruir precisamos responder as perguntas: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para introduzir mudanças na minha prática?

Em síntese, a nossa proposta de trabalhar essas ações em sessões reflexivas tem como objetivo criar um espaço para que um grupo de professores universitários, no qual nos incluímos, possa refletir criticamente sobre a prática docente. Nesse contexto, trabalhamos em um processo de colaboração, em que auxiliamos o grupo; e o grupo nos auxilia a refletir conjuntamente sobre a nossa prática.

Essa modalidade reflexiva permite que o professor, juntamente com o pesquisador, possa refletir sobre a prática, discutindo os tipos de relações desenvolvidas na atividade educativa, fazendo com que sejam analisados e compreendidos os interesses que subjazem dessas ações e a possibilidade ou não de um trabalho de reestruturação das mesmas.

Magalhães (1996) alerta para o fato de que as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de processos reflexivos podem ser superadas quando eles se apropriam do conceito científico de ensino e de aprendizagem. Compreendemos a importância da internalização desses conceitos, entretanto, ampliamos essa discussão, propondo que os professores se apropriem do próprio con-

ceito de docência, pois é a partir dessa compreensão que podem conduzir ações discursivas voltadas para criar um ambiente sistematizado para formar o aluno crítico e romper com o quadro clássico de desprofissionalização da profissão de professor.

Como forma de motivar os professores a se apropriarem do conceito de docência como uma atividade profissional, estamos sistematizando as sessões reflexivas utilizando a estratégia da reflexão intrapsicológica<sup>5</sup>. Esse nível de reflexão facilita a análise das práticas docentes na perspectiva de compreensão crítica do contexto educativo.

O trabalho com essa estratégia pode ser realizado com a ajuda de “dispositivos mediadores” (ALTET, 2001, p.33), como: diários, narrativas, o vídeo, entre outros. Neste trabalho, optamos pelo uso do vídeo, pois esse recurso favorece a verbalização, a construção de conhecimentos e a tomada de consciência, constituindo-se em um instrumento de análise das práticas docentes particularmente eficaz (PAQUAY; WAGNER, 2001).

O uso mais comum desse dispositivo mediador, em sessões de autoformação, é empregá-lo para projetar na televisão a gravação da aula de um professor, ou parte dela, em sessões reflexivas colaborativas, com o propósito de motivar o grupo a realizar uma análise crítica sobre o que está sendo projetado (FÉRRES, 1996).

O vídeo vem sendo utilizado como instrumento versátil e útil na promoção da formação docente. Pesquisas como as de D’Antola (1992); Férres (1996); Altet (2001); Paquay e Wagner (2001); Jobin (2002), Kramer (2002); Magalhães (2002) entre outras, vêm demonstrando que esse recurso fornece uma imagem muito próxima do real, o que proporciona aos sujeitos a oportunidade de atingir um nível de análise mais aprofundado sobre suas práticas, em tempo relativamente mais curto do que o fariam utilizando outros recursos, pois o vídeo fornece qualidade e quantidade substancialmente melhor e maior de informações.

Esses autores são unânimes em afirmar que a utilização do vídeo, nas sessões de análise das práticas docentes, permite a formação de uma certa distância emocional entre a percepção que o professor tem de sua ação didática, aproximando-o de uma construção mais objetiva e teórica da docência.

Com base nesses argumentos, estamos fazendo filmagens dos professores ministrando suas aulas. Essas filmagens são projetadas nas sessões reflexivas com o objetivo de colocar os professores

frente à imagem do seu fazer, motivando-os a fazerem uma reflexão intrapsicológica da sua prática. Após a projeção do vídeo, por meio do exercício de reflexão proposto por Smith (1992), o professor filmado executa as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática respondendo aos questionamentos já explicitados anteriormente. Essa estratégia faz com que os professores alterem o nível de percepção de suas práticas, ampliando a sua consciência profissional.

As reflexões retratadas por meio do vídeo auxiliam no exercício de flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando-nos de uma autonomia que nos permite fazer opções e defendê-las convincentemente. Esse procedimento concilia reflexão e ação, pois emerge como um recurso por meio do qual tornamos as observações do contexto da sala de aula mais objetivas. As situações vivenciadas no contexto da aula são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado. Libertos dos condicionamentos impostos pela situação prática é possível externalizar nossas práticas, nossos conflitos, nossas teorias e conceitos.

Reconhecemos, assim como outros autores que utilizam essa ferramenta (MAGALHÃES, 2002), a dificuldade que nós professores sentimos na apropriação dessa nova organização discursiva, pois ela exige um constante processo de autoquestionamento e auto-entendimento. Compreendemos que as dificuldades apresentadas no uso dessa ferramenta podem ser superadas a partir do cultivo de uma cultura de confiança mantida entre os parceiros, implicando, necessariamente, em um lento processo de aprendizagem pelo grupo, tanto de estratégias reflexivas quanto de colaboração.

Alertamos, aos que pretendem utilizar a reflexão intrapsicológica, que o trabalho com essa estratégia também envolve cautela e tato no trato das questões relacionadas com a identidade, auto-imagem, representações e conceitos dos professores, pois estes, ao se exporem ao questionamento público, podem se sentir reprimidos e retraídos. Por essa razão, as sessões de reflexão devem ser organizadas, com a mediação de um parceiro mais experiente, no sentido de se limitar a análise e questionamento das ações docentes, isto significa o controle com relação à emissão de juízos sobre as ações dos parceiros envolvidos nesse exercício.

Frente à superação das dificuldades apresentadas e aos resultados que estamos alcançan-

do com essa estratégia, acreditamos que ela é apropriada para nos motivar a refletir sobre a nossa prática, pois traz à tona a nossa imagem de professor. Assim, por meio da projeção na tela, reconstruímos nossa experiência, questionando-nos sobre as implicações sociais da nossa atividade docente. Ao nos vermos em ação, podemos refletir de forma mais sistemática sobre ela. A reflexão, dessa forma, transforma-se em um recurso marcante para a formação do conceito de docência como profissão.

Enfatizamos, neste texto, a importância das sessões reflexivas para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como também, a importância de se aprender a refletir e a colaborar para a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à condução da atividade docente. Acreditamos, que essa ferramenta de autoformação contribui significativamente para a reconstrução de conceitos considerados basilares para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a consolidação de práticas mais conscientes.

---

## Bibliografia

---

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. PERRENOUD, Philippe. Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Referência Bibliográfica. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2001.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe. Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ANTOLA, A. (org). A prática docente na universidade. São Paulo: EPU, 1992.

FERRÉS, J. Vídeo e Educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

GÁRCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Docência Universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2003.

JOBIM e SOUZA, S. (org). Imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. Fotografar e Narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, jul., 2002.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Sympósio "Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary research. Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam, June, 2002.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n.116, jul., 2002.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M.F; ANDREWS, I. Staff development for school improvement. Library of Congress Cataloging in Publication. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Edición Laertes, 1988.

LEONTIEV, A. N. Actividade, Conciencia Y personalidad. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

- \_\_\_\_\_. O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Moraes, 1978.
- LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento cognitivo. 3.ed. São Paulo: Ícone, 2002.
- MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. 5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije University, 18-22 de junho. 2002.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação de sentidos. Cadernos de Lingüística Aplicada, USP, n. 30, p. 57-70, 1996.
- PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SADALLA, A. M. F. de A. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas, São Paulo: Alínea, 1998.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, n 2, p.167-300. 1992.
- \_\_\_\_\_. Reflection in action. Victoria, Deakin University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. A rationale for teachers critical pedagogy: a handbook. Victoria, Deakin University Press. 1987.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone. 1988.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## Endereço dos Autores dos Trabalhos Constantes neste Número

- Caroline Machado Cortellini  
CEU III, Apto. 5122 CP: 5045  
UFSM/Campus Universitário  
Bairro: Camobi – Santa Maria – RS  
CEP: 97.110-970
- Claiton José Grabauska  
UFSM/Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
97.105-900 – Santa Maria – RS
- Anna Maria Piusi  
Università Degli Studi Di Verona  
Facoltà Della Scienza dell'Educazione  
37136 – Verona – Italia
- Francis Musa Boakari  
Univ. Incarnate Word, Texas  
Universidade Federal do Piauí  
CCE/Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus da Ininga CEP: 64.040-060  
Teresina – Piauí
- Wilma Baía Coelho  
Rua Flor de Maio, 3505 – Candelária  
Natal – RN CEP: 59.065-520
- Celso João Ferretti  
Fundação Carlos Chagas  
Av. Prof. Francisco Morato, 1565  
São Paulo – SP CEP: 05.513-900
- Rozenilda Maria de Castro Silva  
Universidade Federal do Piauí  
CCE/Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus da Ininga CEP: 64.040-060  
Teresina – Piauí
- Carmesina Ribeiro Gurgel  
Universidade Federal do Piauí  
CCE/Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus da Ininga CEP: 64.040-060  
Teresina – Piauí
- Francisca de Lourdes dos Santos Leal  
Universidade Federal do Piauí  
CCE/Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
Campus da Ininga CEP: 64.040-060  
Teresina – Piauí
- Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
UFRN/Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus Universitário – Lagoa Nova  
CEP: 59.072-970
- Maria Salomilde Ferreira  
UFRN/Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus Universitário – Lagoa Nova  
CEP: 59.072-970