

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O DISCURSO SOBRE A QUALIFICAÇÃO
DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo da experiência desenvolvida pela
Secretaria de Educação do Estado de
Mato Grosso do Sul na década de 1990

Campo Grande – MS

2001

IARA AUGUSTA DA SILVA

**O DISCURSO SOBRE A QUALIFICAÇÃO
DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo da experiência desenvolvida pela
Secretaria de Educação do Estado de
Mato Grosso de Sul na década de 1990**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul, como
exigência final para obtenção do grau de
Mestre em Educação, sob a orientação da
Professora Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda
e a co-orientação da Professora Dr^a. Regina
Tereza Cestari de Oliveira.

Campo Grande – MS

2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MARO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda

Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira

Prof^o. Dr^o. Gilberto Luiz Alves

Prof^o. Dr^o. Sandino Hoff

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Vidal Peroni

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda, minha orientadora, pela amizade, pela dedicação e segurança com que conduziu a difícil tarefa da escrita de uma dissertação de mestrado. Ela contribuiu de forma decisiva para que eu me apaixonasse pela questão da “qualificação do professor”. Durante todo o período de elaboração da dissertação, e sempre de bom-humor, a Profª Elcia mostrou-se pronta para colaborar nas reflexões, na indicação de leitura e na crítica ao texto. Ao longo desse processo foram inúmeros os contatos por telefone, os encontros para debates e orientação bastante produtivos. Aprendi muito nessa caminhada. Quando as dificuldades cresciam, parecendo muitas vezes, intransponíveis, a Profª Elcia tinha sempre uma palavra de alento e de incentivo. Um certo dia, quando eu enfrentava um dos vários momentos de angústia, tão familiar a nós mestrandos, ela, carinhosamente, deixou entre os livros que estava sugerindo para leitura, um “*bilhete*”, que eu tomo a liberdade de transcrever:

Iara

Eu confio em você!

Vamos em frente!!!

“No meio do caminho tinha uma pedra ...” Drumont

Nos nossos caminhos sempre existem pedras...

Com elas vamos edificar a nossa vitória...

Beijos Elcia (30/08/2000)

À Profª Drª Regina Tereza Cestari de Oliveira, pela co-orientação extremamente valiosa durante toda a fase de realização do trabalho.

Ao Prof. Dr. Sandino Hoff e ao Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, educadores de reconhecida competência nos âmbitos da docência e da pesquisa em educação, pela relevante contribuição apresentada durante o Exame de Qualificação.

Aos Professores e às Professoras do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que contribuíram com ensinamentos significativos.

Às colegas de curso Carla, Celeida, Fátima, Samira, Sônia (minha irmã), pelos momentos de alegria e de aflição partilhados.

Ao amigo Prof. Jânio dos Santos Costa, pela valiosa colaboração durante o período de elaboração do trabalho.

À amiga Profª Drª Lígia Regina Klein, pela grande ajuda na leitura e reflexão dos textos clássicos. Os nossos estudos na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul foram importantíssimos no desenvolvimento da dissertação.

À Profª Iéve Garcia da Silveira Martinez, amiga de trabalho de longa data, pelas sugestões e revisão criteriosa da redação do texto final.

Às amigas Olga Maria dos Reis Ferro e Angela Maria de Brito, pela paciência em ouvir minhas reclamações e pelo incentivo durante os momentos de angústia.

Aos colegas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e das escolas onde lecionei, que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento profissional, que culminou com a realização dessa pesquisa.

Às minhas irmãs Ana Cândida, Leila, Sônia, Maria Helena e ao meu irmão Carlos Romeu, pelo imenso carinho que sempre me dedicaram. Os momentos de alegria, de sucesso e de tristeza tenho partilhado com eles.

RESUMO

Nesse trabalho analisa-se o discurso oficial da qualificação do professor da educação básica, considerando o caso específico das políticas de educação desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 1990. Como referência documental básica, o trabalho utiliza os documentos produzidos pela Secretaria com o objetivo de orientar a implementação das política de educação. Tais políticas, contemplam programas e projetos de qualificação do professor. No trabalho, analisam-se estes programas, por serem considerados os referencias básicos ao entendimento do discurso da qualificação. Também são estudados os documentos emitidos pelos Organismos Internacionais e pelo Governo Federal, com os quais compõe-se um conjunto que expressa o discurso na sua forma mais abrangente. Como fonte dos estudos acadêmicos realizados acerca do tema, utilizou-se a produção contida na Revista “Educação & Sociedade”, uma publicação do CEDES, UNICAMP, que registra boa parte das análises realizadas na década de 1990. O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. Nos dois primeiros, realizou-se uma descrição e análise dos documentos governamentais, na tentativa de evidenciar o conteúdo do discurso da qualificação do professor da educação básica. No terceiro, foram estudados os artigos da Revista, para esclarecer o pensamento dominante, no âmbito da academia, acerca do problema da qualificação docente. Finalmente, no quarto capítulo, como contraposição ao discurso, procurou-se discutir o trabalho do professor a partir de suas determinações históricas originais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; formação de professor; qualificação profissional; trabalho didático

ABSTRACT

This work analyses the official speech of the basic educational teacher's qualification, considering the specific case of educational politics developed by Mato Grosso do Sul's Education government department, in the 1990 decade. As basic document reference, the work uses the documents produced by the government department with the aim to give orientation to the accomplishment of educational politics. The politics contemplate programs and projects of teacher's qualification. The programs are examined in this work, because they are considered the basic reference to the understanding of the qualification speech. The documents emitted by the International Organs and by the Federal Government, with which compose a group, that expresses the speech in its most ample way are also examined. As a source of academic study accomplished about the theme was used the production found in the magazine "Educação & Sociedade", a CEDES, UNICAMP publication, that reports a great part of the analyses realized in the 1990 decade. The work was divided in four chapters. At the first two ones, was realized a description and analyses of the governmental documents, trying to put in evidence the subject of the speech about the teacher's qualification of basic education. At third chapter the magazine's articles were accomplished to clarify the dominant thoughts, at the academy's ambit, about the qualification's problem. Finally, at the fourth chapter, as contraposition of the speech was tried to discuss the teacher's work from their original historic determinations.

KEY WORDS

Education; Teacher'education; Professional qualification; Teacher resource material

RÉSUMÉ

Cet travail analyse le discours officiel de la qualification du professeur de l'éducation basique, en considérant le cas spécifique des politiques de l'éducation développées par le Bureau d'Éducation de l'État de Mato Grosso do Sul, dans la décade de 1990. Comme référence de document basique, le travail utilise les documents produits par le Bureau d'Éducation avec l'objectif d'orienter l'accomplissement des politiques d'éducation. Celles politiques considèrent programmes et projets de qualification du professeur. Dans cet travail, ces programmes sont analysés, car ils sont considérés comme références basiques au entendement du discours de la qualification. Les documents émettés par l'Oganismes Iternationaux et par le Gouvernemannt Fédéral, avec lesquels se compose un ensemble, qui exprime les discours dans sa forme plus extensife, sont aussi étudiés. Comme une source d'études académique réalisés à l'égard du thème, fut utilisé la production qui se trouve dans la revue "Educação & Sociedade", une publication du CEDES, UNICAMP, qui rapporte grande partie des analyses réalisées dans la décade de 1990. Le travail fut organisé en quatre chapitres. Dans les deux premiers, fut réalisée une description et analyse des documents gouvernementaux, dans la tentative de mettre en évidence le contenu du discours de la qualification du professeur de l'éducation basique. Dans le troisième furent étudié les articles de la revue, afin d'éclairer le pensée dominant, dans le circuit de l'académie, au sujet du problème de la qualification enseignant. Finalement, dans le quatrième chapitre, comme opposition au discours, on a cherché discuter le travail du professeur en commençant par ses déterminationnes historiques originelles.

PALAVRAS-CHAVE (traduzir para o francês)

Éducation; Formation de professeur; Qualification professionnel; Travail didactique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO I – O DISCURSO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL.....	20
1- Os eixos histórico e temático do estudo.....	20
2- Os documentos analisados.....	21
3- Educação para todos: um conceito revivido.....	23
3.1- A qualidade da educação e a qualificação do professor da educação básica.....	39
3.2- Para melhorar a qualidade da educação é preciso qualificar o trabalho do seu principal agente: o professor.....	43
3.3- De como o discurso oficial ignora a qualidade do trabalho didático que é própria ao professor da educação moderna.....	50
3.4- qualidade e qualificação do trabalho do professor: o trabalho como questão central.....	55
 CAPÍTULO II– O DISCURSO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRÊS PROGRAMAS ESTADUAIS.....	60
1- Um salto para o futuro: programa federal, execução estadual.....	61
2- O Projeto Oficinas Pedagógicas: o fracasso revisitado.....	75
3- Aprender aprendendo: em revista o Programa de Capacitação Continuada do Governo Wilson Barbosa Martins.....	81
 CAPÍTULO III – A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA : COM A PALAVRA OS ESTUDIOSOS DA ÁREA.....	97
1- Educação & Sociedade: algumas informações sobre um dos principais periódicos divulgadores dos estudos relativos à qualificação profissional.....	99

2- Educação & Sociedade: os artigos que versam sobre a questão da qualificação profissional.....	103
3- O debate sobre a qualificação do professor: a perspectiva dominante na Revista Educação & Sociedade.....	105
3.1- A qualificação e a LDB.....	107
3.2- A qualificação e as reformas educacionais.....	109
33- A qualificação e a tese da reestruturação produtiva.....	110
4- O que é a qualificação para os estudiosos da área, por que ela é necessária e como se realiza: um resumo das respostas possíveis.....	117

CAPÍTULO IV – A QUALIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA MODERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE SEUS DETERMINANTES

HISTÓRICOS ORIGINAIS.....	131
1- Estudo da origem do trabalho didático moderno.....	132
2- Comênio e o trabalho do professor da escola pública moderna.....	138
2.1- Em que consiste o novo método de ensinar?.....	154

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
----------------------------------	------------

ANEXO.....	172
-------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	178
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O debate a respeito da educação é, com frequência, permeado de sonhos e utopias. Não são raras as vezes em que governantes, educadores e pais conferem à educação o poder de determinar a solução das mazelas sociais, como se ela possuísse uma força para além daquela que a própria sociedade lhe atribui. Para os apologetas da educação, como panacéia social, é preciso pensar a educação como instrumento, o melhor deles, do progresso e do desenvolvimento humano. No âmbito dessa visão, a escola é eleita o *locus* privilegiado da transformação social. Por conseguinte, credita-se à ação pedagógica funções que extrapolam os limites das suas possibilidades, com o quê, são desconsideradas as condições concretas sob as quais se realiza o trabalho educativo.

A despeito do papel fundamental desempenhado pela educação no processo de humanização do homem, é preciso não esquecer que a sua realização plena, como de qualquer outra atividade humana, depende da conjugação de outros fatores emanados da organização social. É a forma de organização social que determina a educação de uma época, sendo, portanto, ingênuo crer que se possa, apenas por meio da educação, mudar esta forma de organização.

As funções da educação e da escola devem ser apreendidas no seio das relações sociais. Nenhum fato humano se explica por ele mesmo, mas, enquanto realidade histórica, produzida pela ação concreta dos homens. Os homens mudam no tempo e no espaço e, assim como são e se produzem, se educam. Os fundamentos da educação de uma época devem, portanto, ser buscados nas leis que regulam a existência dos homens daquele tempo; em resumo: no modo como eles produzem as suas vidas.

Seguimos Marx e Engels, quando estes, na *Ideologia alemã*, reconhecem, na história, o fundamento científico para a explicação da realidade humana. A história é a ciência, por excelência, porque nada do que é humano pode existir para

além do próprio homem, das suas necessidades e dos seus interesses (Marx e Engels, 1989, p.39-77).

O trabalho que ora apresentamos, é, antes de tudo, o produto do nosso esforço em tentar entender a natureza histórica do homem. Sabemos que o assunto já está por demais debatido; que não faltam teorias explicativas sobre ele; que muitos dos autores aqui citados já foram lidos e citados por muitos outros. Ainda assim, insistimos na questão, por entendermos que sempre haverá muito o que dizer sobre o homem e tudo o que puder ser dito, ainda assim, parecerá pouco diante da complexidade de sua natureza.

A vida em sociedade é a condição primeira da existência humana. É em sociedade que o homem se produz como tal. Mesmo para satisfazer necessidades as mais prosaicas, o homem requer o concurso da sociedade. Já no comer, beber, vestir-se, habitar uma casa, etc., o homem demonstra a sua completa dependência da cadeia social.

A própria natureza não tem e não pode ter existência para além do homem. É no universo das relações humanas que ela se define como tal. Marx, num manuscrito da juventude, também se ocupa com a questão. Diz o autor:

(...) o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida. A actividade e o espírito são sociais tanto no conteúdo como na origem; são actividade social e espírito social. O significado humano da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como o laço com o homem, como a existência de si para com os outros e dos outros para si, e ainda como elemento vital da realidade humana: só aqui se revela como fundamento da própria experiência humana. (Marx, 1993, p.194-195)

Aristóteles já havia estabelecido, de maneira bastante clara, a idéia de que o homem é, por natureza, um animal social. Ao referir-se à *Polis*, a forma plena do Estado grego, alude ao caráter social da existência humana, quando afirma a

precedência da “cidade” sobre o “cidadão”. Radicalizando, condena aquilo que ele próprio considera impossível de haver, ou seja, um homem que, ou por excesso de virtudes ou por excesso de rudeza, prescindia do convívio social.

É claro, portanto, que a cidade tem precedência por natureza sobre o indivíduo. De fato, se cada indivíduo isoladamente não é auto-suficiente, conseqüentemente em relação à cidade ele é como as outras partes em relação a seu todo, e um homem incapaz de integrar-se numa comunidade ou que seja auto-suficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem ou um deus. Existe naturalmente em todos os homens o impulso para participar de tal comunidade, e o homem que pela primeira vez uniu os indivíduos assim foi o maior dos benfeitores. (Aristóteles, 1997, p. 15-16)

As relações gerais é que vão determinar a existência singular do indivíduo. O ato de conferir ou imprimir a humanidade no outro é necessariamente um ato educativo. Como bem afirma Pedro de Alcântara Figueira, o papel da educação é, de acordo com a forma que é própria a cada época, o de destruir no homem a sua natureza não-social, subtraindo dele, todos os resquícios de “natureza” que ele possa trazer do ventre materno, para elevá-lo ao patamar da civilidade.

(...) a educação é algo tão visceralmente social que a sociedade humana não poderia ter este seu atributo essencial, o de ser humana, se esta componente não fizesse parte dela. (Figueira, 1995, p. 14)

A educação consiste, portanto, no trabalho de imprimir no indivíduo determinadas regras, preceitos e práticas civis. Cada época produz o seu padrão de civilidade, como ensina Erasmo¹. A negação da civilidade demonstra a falência da

¹ Erasmo é sempre lembrado como o grande educador do humanismo. Em *A civilidade pueril* (1530), na ótima tradução de Luiz Feracine, faz toda justiça à fama. Transforma seu entendimento da educação em um tratado prático completo da educação pueril. Reivindica normas de convivência social para todas as crianças, principalmente aquelas que não tivessem a oportunidade de receber instrução de um pedagogo particular ou freqüentar as escolas facultadas aos filhos da nobreza. Cf. ERASMO. *A civilidade pueril*. Textos Fundamentais. Revista Intermeio, Campo Grande, MS, v. 1, n. 2, 1995, p. 10

educação, quando esta se torna incapaz de dar ao homem o sentido exato do comportamento que é digno da sua condição.

É essa a perspectiva que informa o entendimento da educação e da escola modernas, sem o qual não se pode compreender o discurso da qualificação, tema de investigação nessa dissertação. Ao discutir a qualificação profissional do professor, assunto tão debatido nos bancos universitários, a maior preocupação da investigação foi compreender o que este discurso representa no quadro das questões educacionais contemporâneas.

O modelo de educação formal, plasmado no interior da sociedade capitalista, parece, a julgar pela situação de decadência moral e intelectual que caracteriza a existência das instituições educacionais, atualmente, dar sinais de esgotamento. A afirmação pode repercutir como um despropósito, se se considera a ampla expansão da escola pública no século XX. Mesmo porque, pode-se objetar que a própria expansão seria a prova cabal de que a escola universal, única, arquétipo da escola burguesa, estaria, enfim, plenamente constituída, como reivindicavam os iluministas franceses do período revolucionário, no século XVIII.

De fato, vive-se uma época em que a todas as crianças, indistintamente, é facultado o acesso à escola. Investimentos cada vez mais substantivos são disponibilizados pelo Estado no sentido da universalização do acesso escolar. O aparato material posto a serviço da educação formal cresce na mesma medida. Mesmo no Brasil, país com elevados índices de pobreza, já encontram-se muitos estabelecimentos de ensino que possuem os recursos que as modernas indústrias tecnológicas da informação e da comunicação produziram (computador, fax, telefone, televisor, vídeo etc.). Ainda que, como se sabe, esses recursos não têm sido utilizados com a intenção de revolucionar o trabalho didático.

Contudo, são impressionantes os baixos níveis de conhecimentos científicos e culturais entre os jovens, como atestam os números freqüentemente apresentados pelos meios de comunicação; tanto que, no discurso dos governantes, a

questão da educação tem sido colocada como uma das mais problemáticas, uma vez que os recursos investidos na tentativa de melhorar o padrão da sua “qualidade” não têm produzido os resultados esperados.

A crise da educação é reconhecida, antes de mais nada, como uma crise de “qualidade”. É este o entendimento que está contido nos textos governamentais. A explicação dada: o nível de qualidade da educação pública decaiu com a expansão da rede escolar. A democratização do acesso se fez com prejuízo da qualidade, atestam os gestores públicos da educação. Decorre desta forma de entendimento a “grande solução” apresentada: melhorar o nível da qualidade do serviço oferecido pela escola. Em outras termos, reabilitar a escola do seu fracasso. Como? Mudando as condições de funcionamento da escola, sobretudo as que determinam diretamente o desempenho do professor. É na figura do professor que são depositadas as melhores esperanças com relação à escola. Acredita-se poder elevar o nível de aprendizagem dos alunos, melhorando a formação do professor. Nos últimos anos, esta crença patrocinou grandes investimentos na formação profissional do professor.

Entretanto, como já se afirmou, a crise subsiste. Apesar dos investimentos, a escola, do ponto de vista da formação que oferece, continua tão pobre quanto antes. A que se deve atribuir isto? Como explicar a renitência da crise, diante de tanto esforço em resolver o problema educacional?

É sob o peso de dúvidas como essas, que este trabalho foi elaborado. Ele desconfia de todas as certezas apresentadas sobre a educação e sobre a escola. Com todo respeito, até mesmo das mais autorizadas. A educação é um campo minado pelas idealizações. De “direita” ou de “esquerda”, “liberal” ou “socialista”, não há quem não se deixe, em alguma medida, seduzir por elas.

Para compreender melhor a lógica que estrutura o discurso da qualificação do professor da educação básica, analisaram-se os documentos produzidos pelos que cuidam da gestão do sistema público de ensino. A fonte escolhida: os documentos que regulam o funcionamento do sistema educacional.

Todos os documentos, aqui analisados, subsidiaram ou determinaram ações concretas de governo. Para objetivar a análise, focou-se o problema da qualificação profissional do professor, tema dileto de gestores e educadores. A experiência singular da política de capacitação de professores, empreendida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 1991 a 1998, balizou a investigação.

Para estudar os documentos selecionados, procurou-se classificá-los da seguinte forma: a) conferências internacionais sobre educação; b) planos da política educacional propostos pelo Ministério da Educação; c) planos da política educacional propostos pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul; d) programas e projetos de capacitação de professores produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; e) relatórios das ações de capacitação de professores da educação básica realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de MS.

Na análise dos documentos, observou-se que, com relação à idéia da necessidade de qualificação do professor como condição para que o sistema educacional público possa operar com mais eficiência, não há grandes diferenças conceituais entre os discursos praticados no âmbito das diferentes esferas de Governo. Qualquer que seja o nível de atuação governamental, seja federal, estadual ou municipal, o discurso é o mesmo. A qualificação do professor pode reabilitar a escola. Este discurso é universal. Para identificar seu conteúdo, procedeu-se a descrição e análise dos documentos.

O estudo é feito em dois planos, a saber. Um mais geral, dado pelas palavras dos Organismos Internacionais e do Governo Federal brasileiro. O Outro registra a ocorrência do discurso num nível mais concreto, dado pelos documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 1998. Na promoção do discurso sobre qualificação profissional, há uma linha que articula os diferentes níveis da ação governamental. As ações determinadas pelos Organismos Internacionais se desdobram em políticas e planos

nacionais de educação; estes, por sua vez, vão dar a direção às políticas estaduais e municipais.

A análise dos documentos revela que o discurso da qualificação profissional tem conteúdo e forma definidos. Ele expressa uma determinada visão do mundo e um modo particular de conceber a educação. Esta constatação suscitou a formulação de algumas indagações. Tais indagações constituíram-se nos elementos norteadores da investigação. Aqui, de modo algum, se quer responder a estas indagações de forma completa, pois este é um trabalho que excede as pretensões desta dissertação. As questões são as seguintes:

1) Quais as motivações originais do discurso oficial da qualificação profissional do professor da educação básica?

2) A qualificação profissional seria mesmo, como querem fazer crer o discurso oficial e a crítica, uma demanda efetiva? Como tal, ela explicaria também a necessidade de qualificação do professor da educação básica, como indicam os estudos que procuram associar trabalho e educação?

3) Supondo que a qualificação fosse possível, ela debelaria a crise do sistema público de ensino? Em outras palavras, um professor melhor formado salvaria o sistema educacional? É ao professor que deve ser atribuída a responsabilidade pela crise da escola? Ou é a sociedade que produz as suas instituições de uma determinada forma?

4) O discurso oficial considera concretamente o trabalho do professor da escola pública? O trabalho deste profissional não é, de certo modo, idealizado?

Como se depreende, neste trabalho procurou-se estabelecer os nexos entre o plano do singular, representado pela política de qualificação profissional do professor da educação básica, promovida pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso de Sul, no período referido, e o movimento geral das ações realizadas

pelo Estado capitalista no campo da educação. É com base nesse critério que a investigação foi conduzida.

Em cada capítulo, procurou-se a estrutura mais favorável ao entendimento do assunto tratado. Contudo, nem sempre se conseguiu o máximo de clareza na exposição, fato compreensível em trabalho dessa natureza. Descritivo e teórico, ao mesmo tempo, um verdadeiro trabalho de “engenharia” teve que ser feito para que o discurso pudesse figurar numa forma composta.

No primeiro capítulo, houve uma tentativa de se identificar o ambiente dentro do qual é promovido o discurso da qualificação. Não por acaso, a descrição, nesta primeira parte, especifica as Conferências mundiais de educação realizadas sob os auspícios dos Organismos Internacionais. Elas sintetizam o pensamento educacional promovido, nos anos 1990, na esfera estatal.

Em seguida, no segundo capítulo, foram descritos os documentos relativos a três das mais significativas experiências de qualificação ou capacitação de professores, realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 1998, sob o comando da Secretaria de Educação. No capítulo, foram descritos os seguintes projetos e programas: Programa “Um Salto para o Futuro”; Projeto Oficinas Pedagógicas e Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”

No capítulo terceiro, foi feita uma análise dos estudos acadêmicos desenvolvidos sobre a qualificação profissional, na década de 1990. Este capítulo foca a Revista Educação & Sociedade, uma publicação do CEDES, UNICAMP. A recorrência do tema, nos anos de atividade editorial desta publicação, chama a atenção. Em torno da Revista, encontram-se reunidos pesquisadores de renome nacional e internacional dedicados ao assunto. Além disso, a Revista representa a produção acadêmica de uma instituição que, no campo da educação, realiza pesquisa de ponta. Daí a razão da sua escolha.

Por fim, no quarto capítulo, numa primeira tentativa de compreensão do que pode significar o trabalho do professor da educação básica; do porquê, mesmo investindo-se na qualificação do professor, a educação e a escola mantêm os mesmos débeis padrões de aprendizagem; esboçou-se uma discussão teórica. De caráter preliminar, esta discussão parte do pressuposto oposto ao do discurso ou mesmo da sua crítica. O esforço que se faz é de encontrar, não no interior da escola, mas da própria sociedade, as razões da falência do discurso sobre a qualificação do professor.

CAPÍTULO I

O DISCURSO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL

1- Os eixos histórico e temático do estudo

O objetivo deste capítulo é analisar o discurso da qualificação profissional do professor da educação básica. Trata-se do discurso produzido no âmbito do Estado, a partir dos organismos responsáveis pela elaboração e implementação das políticas públicas de educação.

Faz-se referência aqui aos Organismos Internacionais financiadores da educação no mundo. São eles: UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Esses organismos administram, hoje, uma cota significativa da imensa massa de capital acumulada no planeta, sobretudo na esfera pública. Com a parte do capital que administram, financiam as políticas de educação promovidas pelos estados nacionais com os quais mantêm relação política. Evidentemente, como atesta o grosso das pesquisas relativas ao tema, procuram, com o poder que o capital lhes confere, criar “áreas de influência”. Não raro, são acusados de determinar e, às vezes, impor sua visão de mundo aos favorecidos com “seus” recursos.

Na análise, considerou-se também, e principalmente, o discurso praticado pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Aqui, na verdade, não se trata da existência de dois ou mais discursos. O Governo Federal, como já se afirmou, reproduz o discurso dos Organismos Internacionais; enquanto que o Governo Estadual, por força da vinculação econômica, reproduz o discurso Federal. Assim, em quaisquer dos planos políticos analisados, considera-se o discurso como sendo uno.

Do ponto de vista temático, o foco da investigação recai sobre a educação básica². Ela é considerada, no âmbito das ações estatais, como prioridade na definição dos investimentos a serem feitos no setor educacional.

Para efeito de descrição do discurso, a educação básica é considerada sob três aspectos: democratização do acesso aos sistemas de ensino, melhoria da eficiência de sua gestão e elevação do padrão de qualidade do serviço oferecido pela escola pública.

O estudo refere-se ao período compreendido entre os anos de 1991-1998. É neste período que são desenvolvidos os projetos que, aqui, se reputam como dos mais importantes já promovidos pelo poder público estadual. Nesta época, grandes projetos de capacitação docente são postos em execução pelo Governo do Estado. Na promoção desses projetos, o Governo mobiliza uma quantidade substantiva de recursos materiais e humanos; convoca e atende a totalidade do quadro de professores da rede estadual de ensino; aciona, como parceiras, instituições de ensino superior.

Não obstante todo o empenho político, os programas e planos de capacitação são abandonados, não sofrem processo de continuidade; tanto que, no período considerado, três grandes programas se sucederam, ainda que, como se demonstrará, entre eles, tenha havido mais similitudes do que diferenças.

2. Os documentos analisados

Procede-se a seguir uma relação dos documentos analisados. A própria ordem em que eles figuram é elucidativa. O critério é o da unidade. Um documento é

² A *educação básica*, de acordo com o entendimento dos Organismos Internacionais, contempla os ensinos pré-primário e primário. A educação inicial (formal ou não-formal) compreende o período entre os três anos de idade e os doze. C. f. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. p. 121-125. Já, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, a Educação Básica abrange os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

como um desdobramento do outro. Não sem razão, todos praticamente remetem à idéia da “educação para todos”.

Há entre os organismos gestores da educação pública uma relação orgânica, dada por laços administrativos e políticos de dependência mútua. Tal organicidade se evidencia, no plano do discurso, por uma consistente unidade de princípios, propósitos, objetivos, metas, programas e projetos; unidade que confere à gestão da escola pública um caráter de relativa universalidade. O conteúdo das políticas públicas de educação não muda substancialmente, se se consideram as intenções e propostas representadas nos documentos.

Por isso mesmo, sendo una a intencionalidade dos organismos referidos, pode-se qualificar os textos analisados como expressão de um mesmo discurso.

Em primeiro plano, são apresentados os documentos relativos aos organismos financiadores diretos da educação, em âmbito mundial. Em seguida, aparecem os documentos em esfera nacional, os emitidos pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Com base na atuação deste último, são considerados os programas e projetos que, por influxo da ação dos organismos federal e mundial, foram implementados com a finalidade específica de atender o processo de qualificação profissional do professor da educação básica.

Os documentos centrais da análise são os seguintes:

- 1) Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990);
- 2) Educação Para Todos: A Conferência de Nova Delhi (Nova Delhi, 1993);
- 3) Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993-2003);
- 4) Plano Nacional de Educação (Brasil, 1999);
- 5) Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 1991-1994);

- 6) Princípios Norteadores: a cidadania começa na escola. (Mato Grosso do Sul, 1995-1998);
- 7) Programa “Um salto para o futuro” (Mato Grosso do Sul, 1992);
- 8) Projeto Oficinas Pedagógicas (Mato Grosso do Sul, 1995).
- 9) Programa de Capacitação Continuada de Professores Aprender Aprendendo (Mato Grosso do Sul, 1997);

3. Educação para todos: um conceito revivido

Na seleção destes textos, utilizou-se, como primeiro critério, a escolha de documentos entre os que foram produzidos na perspectiva do que, no âmbito do discurso dos citados organismos, se tem chamado de “educação para todos”.

Aqui, cabe um esclarecimento. O conceito de “educação para todos” é uma marca fundamental da educação moderna, desde a sua gênese³. A produção da pedagogia moderna se faz sobre a base gerada pela própria luta que a burguesia teve que travar com o mundo feudal, para poder estabelecer seu domínio de classe. O termo "universal" só se torna inteligível se compreendido nesta luta. Com ele, a burguesia se instrumentaliza para enfrentar o mundo elitizado da nobreza e da aristocracia medievais. "Universal" ou "Para todos" em qualquer destas expressões a idéia da igualdade, um sinete da época moderna, como dirá Tocqueville (1989), no século XIX, está contida.

O significado da expressão “educação para todos” na pedagogia moderna pode já ser percebido a partir da leitura de seus pedagogos originais. A questão remonta ao tempo de Erasmo de Roterdã. Como destaca Fani Goldfarb Figueira, Erasmo já acena para uma educação distinta da educação feudal. A autora destaca o caráter histórico que marca a concepção do educador humanista. Ela chama a atenção

³ A gênese e o desenvolvimento da escola pública contemporânea é estudada de forma sistemática por Gilberto Luiz Alves, em sua tese de pós-doutoramento, publicada em 1998, sob o título *A produção da escola pública contemporânea*. Este trabalho destaca-se tanto pela temática, quanto pela forma de abordagem, constituindo-se em fonte obrigatória de consulta para o interessado no assunto. Utilizando basicamente textos clássicos, o autor procura esclarecer a trajetória da escola pública, numa perspectiva histórica.

do leitor para um ponto: Erasmo, sob muitos aspectos, já reclama uma educação para todos, ainda que, em seu tempo, a regra dominante seja a da distinção entre as classes. Ele próprio foi preceptor de nobres. Considerando o caráter elitista da educação feudal, a postura assumida por Erasmo se explica enquanto uma forma de oposição direta à escolástica.

Observemos que Erasmo propugna uma educação para ‘todas’ as crianças. O termo ‘todas’ tem uma profunda conotação histórica, dado que anteriormente teria sido necessário precisar ‘quais’ as crianças que devem ser educadas nestas regras. Ao tratar das condições da “convivência social”, Erasmo dá expressão à universalidade e à historicidade do problema. Sua formulação evidencia que o “convívio social” exige, agora, regras de comportamento comuns a todas as classes. Erasmo diz, inclusive, que “os pobres orgulhar-se-ão de receberem uma educação semelhante à dos príncipes”. (Figueira, 1995, p. 4)

Mas, é em Coménio, algum tempo depois de Erasmo, que esta idéia aparece exposta claramente. Para este educador, nascido na Morávia, em 1592, uma nova forma de educação deve ser promovida. Uma educação que instaure o conhecimento e a cultura entre todos, indistintamente. São estes, pelo menos, os termos com os quais Coménio introduz sua *Didáctica magna*.

Nós ousamos prometer uma *Didáctica magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. (Coménio, 1996, p. 45 – Grifo do autor)

O caráter inovador da proposta de Coménio estaria no princípio organizador da sua “Didática”: a divisão do trabalho. Alves (1998) avalia que o educador morávio procurou erigir uma arte de ensinar que, na sua forma de organização, guarda correspondência com a mesma divisão do trabalho sobre a qual estava se organizando a indústria manufatureira de sua época, aspecto sobre o qual se falará adiante.

Para alguns estudiosos, a necessidade de ensinar “tudo a todos”, expressa pela obra de Coménio, reflete as cisões criadas pela Reforma Protestante no interior

da concepção de mundo feudal, cuja hegemonia era garantida por meio da ação exercida pela Igreja Católica.

Diante da exigência de promover as condições necessárias para que os fiéis pudessem aprender a ler e interpretar a Bíblia, a fonte para alcançar a salvação de suas almas, a Reforma propõe a abertura de escolas e a reorganização do sistema escolar. (Alves, 1998, p.126)

O fato é que esta expressão acompanhará o desenvolvimento da forma moderna de educação. À medida que vão se aprofundando os conflitos de interesses entre a burguesia e as classes feudais, a defesa da igualdade vai ganhando contornos mais definidos. A luta radicaliza-se no período da chamada Revolução Francesa. O Iluminismo francês é muito a expressão desse combate mais agudo.

Contemporaneamente, a expressão “educação para todos” ganha nova ênfase. Os educadores e gestores públicos, de um modo geral, reabilitam as palavras de ordem "educação para todos". Grandes eventos, com participação da quase totalidade dos países do mundo, são realizados com a motivação explícita de restabelecer o conceito de uma educação universal.

Em 1990, por exemplo, é realizada a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. O palco é Jomtien, na Tailândia⁴.

A Conferência é organizada pela ONU e pela UNESCO, com financiamento do Banco Mundial. Busca-se, nestes grandes encontros ou conferências, a conquista de uma espécie de consenso mundial a respeito de

⁴ Esta Conferência “(...) reuniu cerca de 1500 participantes, incluindo entre eles delegados de 155 países, que estiveram examinando em 48 mesas-redondas e em sessões plenárias os principais aspectos da educação básica. As versões preliminares do Documento discutido e votado na Conferência já tinham sido analisadas por um grande número de especialistas e representantes de diversos ministérios de governos, organizações intergovernamentais e não-governamentais, organismos de desenvolvimento multilaterais e bilaterais e institutos de pesquisa, em consultas regionais e internacionais realizadas no período de outubro de 1989 à janeiro de 1990.” (Prefácio).

objetivos e metas de políticas educacionais a serem granjeadas, principalmente pelos países em desenvolvimento.

A educação, entendida como elemento fundamental para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, ganha espaço nas agendas de governos da maioria dos países e, também, do Banco Mundial, da UNESCO e da UNICEF. O esforço para mobilizar todas as nações em prol da bandeira da “educação para todos” concentra a atenção dos governos. O pressuposto é o de que todos os setores da sociedade devem dar a sua parcela de contribuição para que o acesso à educação básica seja verdadeiramente universal.

Na discussão da universalização do acesso à educação, os problemas sociais são o pano de fundo. Reconhece-se que grande parte da população de muitos países vive em situação de extrema pobreza. A concentração de renda e a dívida externa dos países em desenvolvimento são consideradas causas dessa situação. Mudanças estruturais são exigidas dos governos, sob o pretexto de que, com elas, os problemas do desemprego e da fome, por exemplo, poderão ser minimizados.

Nesse quadro, apela-se sempre para a educação. Ela é uma ação estratégica. O discurso como que reabilita a crença na educação como fator de desenvolvimento, exatamente na mesma perspectiva do que, no fim da década de 1960 e começo da de 1970, defender-se-á sob a influência da denominada “teoria do capital humano”.

A *Conferência de Jomtien* representa um marco. Ela revigora ou procura reviver a bandeira da uma “educação para todos”.

O fato é que os esforços dos Organismos Internacionais e nacionais, bem como da sociedade em geral, estão mesmo concentrados no objetivo de garantir a plena realização da educação básica. Para eles, esta é

(...) mais que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990, p. 3)

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, tomando como referência os compromissos impostos pela Declaração Mundial da Educação Para Todos (1990), proclamada durante aquela Conferência, reitera o propósito de priorizar, na alocação dos recursos destinados à promoção da educação, o acesso à educação básica.

A primeira [linha de atuação] diz respeito à atuação sobre a demanda, correspondendo ao esforço empreendido, junto aos vários setores sociais, de elevar o reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental, tanto na construção da ética e da cidadania, quanto na construção do desenvolvimento sustentado, socialmente justo. (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 44)

Percebe-se a presença de um certo “ufanismo pedagógico” nas entrelinhas do discurso. A educação, nele, é entendida como um instrumento decisivo no progresso da pessoa humana e da sociedade em geral. É atribuída à educação uma função ambiciosa. Ainda que, às vezes, sejam feitas ressalvas sobre o seu potencial, fica explícita a sua responsabilidade na melhoria das condições de vida do homem. Ela seria, portanto, um fator de desenvolvimento econômico e social.

(...) a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990, p. 2)

(...) a educação para todos é uma questão de *sobrevivência* e de *bem-estar nacional* que transcende a diversidade de opiniões e posições políticas. (Conferência de Nova Delhi – Guia de Ação, 1994, p. 32 – Grifo do documento)

Educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 10)

Educação, arma e instrumento de realização da cidadania, requer uma definição clara e precisa dos objetivos que persegue, fundamentada em uma cosmovisão de mundo em que se contemple o saber universal e o fazer, como instrumento de construção do meio social e da realização individual em interação com o projeto de sociedade que se quer. (Uma Proposta de Educação para MS, 1991, p. 8)

Já foi afirmada a vinculação desse discurso com a ideologia liberal. A crença no poder transformador da educação é uma marca dessa concepção de mundo. Ela remonta aos tempos da escola liberal clássica do século XVIII.

Isto pode ser inferido do modo como Adam Smith, ele que foi a pedra angular da economia política, desse período, quando, numa passagem bastante conhecida de sua obra *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, trata do custo do trabalho que exige extraordinárias destreza e habilidade para ser executado.

Uma pessoa formada ou treinada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma dessas máquinas dispendiosas. Espera-se que o trabalho que essa pessoa aprende a executar, além de garantir-lhe o salário normal de um trabalhador comum, lhe permita recuperar toda a despesa de sua formação, no mínimo com os lucros normais de um capital do mesmo valor. (Smith, 1996, p. 149)

Mas é no âmbito da teoria do capital humano que a idéia ganha corpo⁵. Ela recoloca a necessidade de investimento na educação do homem, como fator fundamental no desenvolvimento econômico das nações. Schultz, teórico americano, é o sistematizador da teoria. Segundo ele:

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. (...) Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como 'capital humano'. (Schultz, 1973, p. 79)

Desta maneira, a educação passa a ser vista como um investimento tanto no plano social, já que as pessoas com mais instrução estariam habilitadas para contribuir com a elevação da produtividade e da riqueza de um país, quanto no plano individual, pois, com maior qualificação, asseguraria seu espaço no mercado e garantiria para si e para os seus os meios de vida.

Essa mesma perspectiva de educação embala as propostas políticas dos governos federal e estadual. Não é outra, senão esta, a ilusão propagada nos documentos. No *Mãos à obra Brasil*, Plano macro político do Governo Federal para o quadriênio 1995-1998, subsídio conceitual dos programas e planos de educação profissional apresentados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, nos anos subseqüentes, diz-se: que a educação é, antes de tudo,

⁵ O americano Gary Becker (2000), questionado a respeito da importância da educação no desenvolvimento de um país, respondeu: "Educação é parte daquilo que nós, economistas, chamamos de capital humano, que são as aptidões e o conhecimento de pessoas e países. Economias modernas não são muito dependentes das aptidões físicas, mas são muito dependentes das aptidões intelectuais, como conhecimento ou manejo de atividades específicas. Um jeito importante de as pessoas obterem essas aptidões é pela educação escolar. Escolaridade é essencial para as pessoas serem produtivas e as sociedades poderem ter um padrão de vida elevado." Revista Exame. Reportagem de capa (*Educação: como o Brasil está fazendo a lição de casa*) São Paulo: Abril Cultural. Ano 34, n. 7. 05/abril/2000, p. 178-9.

(...) requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (Mãos à obra Brasil, 1994, p. 108)

Esta seria, pode-se dizer, a justificativa ideológica da expansão escolar, ou seja: a crença no poder de transformação social da educação. Sem menosprezar esta motivação, ela, segundo o que revelam os estudos sobre o assunto, não parece ser a determinação em última instância.

Observa-se que a partir do último terço do século XIX houve uma expansão significativa da rede pública escolar dedicada à formação de caráter geral ou básica.

Num primeiro momento, a expansão da rede escolar parece acompanhar o crescimento do Estado capitalista que se verifica a partir das últimas décadas do século XIX. No âmbito do sistema capitalista, aquilo que Marx apontava como tendência se consolida como lei. Os capitais passam a operar de forma concentrada em todos os ramos da atividade produtiva. Por força da concentração em escala cada vez mais ampliada, desenvolve-se intenso processo de mudança na base tecnológica da produção capitalista. A concentração faculta inversões cada vez maiores de capitais em maquinarias, que são amplamente desenvolvidas com os recursos gerados a partir do advento das máquinas automáticas, da energia elétrica e dos derivados do petróleo, substitutos da energia a vapor. Neste momento, estão dadas as condições para uma exclusão intensa, de proporções variadas, de trabalho assalariado da produção industrial.

A característica fundamental desta fase pode ser traduzida por duas expressões que o debate teórico vai consagrar: “parasitismo” e “monopolismo”. São expressões chaves ao entendimento das particularidades que marcam o

desenvolvimento do capitalismo no século XX. Elas se reportam ao conjunto da sociedade e não apenas ao mundo econômico.

Karl Marx, em *O Capital*, como é de conhecimento público, realizou uma análise teórica e histórica do capitalismo concorrencial, vigente, sobretudo, na primeira metade do século XIX. A análise de Marx já apontava esta orientação do desenvolvimento capitalista. A acumulação do capital já pendia para o monopólio.

Segundo o pensador alemão, esta tendência se impunha com a força de uma “lei natural”. A competição muda a conformação das empresas e seu modo de atuação. Ela é que determina a concentração da produção; esta, ao alcançar uma certa fase de desenvolvimento, leva necessariamente ao monopólio.

Ainda que Marx tenha indicado a lei geral do modo de produção capitalista, segundo a qual o sistema seria conduzido inevitavelmente para um estágio de acumulação, concentração e centralização do capital generalizado, não lhe foi possível ir além do que permitiam as determinações materiais da sua época. O autor alemão evitava, como é sabido, arriscar teses, baseadas apenas em pressuposições ou antecipações de caráter futurista. Para inferir suas análises, buscava sempre o apoio de dados concretos da realidade, com preferência para aqueles relativos às formas sociais mais desenvolvidas. Na conhecida carta que escreve a Annenkov, datada de 28 de dezembro [de 1846], em que se posiciona quanto à obra de Proudhon, *Philosophie de la misère*, deixa claro a sua postura teórica:

(...) as formas económicas sob as quais os homens produzem, consomem, trocam, são *transitórias e históricas*. Com novas faculdades produtivas adquiridas, os homens mudam o seu modo de produção e, com o modo de produção, mudam todas as relações económicas, que não foram senão as relações necessárias desse modo de produção determinado. É o que o Sr. Proudhon não compreendeu [e] ainda menos demonstrou. Incapaz de seguir o movimento real da história, o Sr. Proudhon dá-nos uma fantasmagoria que tem a pretensão de ser uma fantasmagoria dialéctica. Ele não sente necessidade de

nos falar dos séculos XVII, XVIII e XIX, porque a sua história passa-se no ambiente nebuloso da imaginação e eleva-se, altaneiramente, acima dos tempos e dos lugares. Numa palavra, é velharia hegeliana, não é uma história: não é uma história profana – história dos homens – é uma história sagrada – história das ideias. Na sua maneira de ver, o homem não é senão o instrumento de que a ideia ou a razão eterna fazem uso para desenvolver-se. (Marx, 1991, p. 160 – Grifo do autor)

Lenin, em *O imperialismo, fase superior do capitalismo*, uma obra escrita em 1916 sob a influência do grande debate que, no âmbito do marxismo, se travava sobre as mudanças no processo da acumulação, procura, a partir das tendências apontadas por Marx, compreender as conseqüências econômicas do fenômeno da monopolização.

O imperialismo, segundo o entendimento de Lenin, emergiu em decorrência do desenvolvimento e continuidade das características basilares do capitalismo em geral, sendo, portanto, uma fase particular desse sistema de produção. Do ponto de vista econômico, esta fase é marcada pela substituição

(...) da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transforma-se diante dos nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os *trustes* e fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam milhares de milhões. (Lenin, 1986, p. 641 – Grifo do autor)

O fenômeno dos monopólios resulta da participação crescente do capital financeiro na economia em geral. Os bancos, por meio da utilização intensa do crédito, dominam setores produtivos estratégicos. Lenin demonstra, através dos dados empíricos de sua época, a maneira como os pequenos bancos foram sendo

incorporados pelos grandes, e como estes passaram a exercer seu domínio sobre as empresas.

Embora condene a forma capitalista da distribuição do produto econômico, o autor não deixa de destacar o caráter “progressista” dessa transformação. O monopólio desenvolve imensamente as forças produtivas. Com ele, a produção adquire um caráter de socialização nunca antes visto; multiplicam-se os inventos e as descobertas tecnológicas.

O monopólio elimina por completo a concorrência, mudando a forma de organização do mercado capitalista. À ação isolada do capitalista, balizada pelo princípio da oferta e procura, sucede o controle geral da produção e dos preços, acertados não segundo os custos efetivos, mas com base nos limites de “manipulação” acordados pelas empresas dominantes.

O mercado de trabalho também é afetado pela hegemonia do monopólio. Os capitais concentrados facilitam a substituição de trabalhadores por máquinas. A inversão de capital em tecnologia muda de escala.

A presença do monopólio pode ser sentida na forma agressiva com que se dão as fusões entre as empresas capitalistas. Nos dias de hoje, embora o fenômeno ocorra sistematicamente desde o último terço do século XIX, as fusões tornaram-se uma rotina na economia mundial. Os jornais, revistas e redes de televisão são pródigos nos exemplos de operações de mercado com esse caráter. Eles trazem estampados os acordos milionários, por meio dos quais, todos os dias, são originados novos conglomerados empresariais⁶.

Lênin explica de forma muito objetiva a origem do capitalismo monopolista. A expressão “imperialismo”, com a qual o revolucionário russo

⁶ Um exemplo elucidativo: recentemente, foi notícia na imprensa brasileira o fato da maior fusão da história do capitalismo. Ela determinou a união da America Online (AOL) um dos maiores provedores do acesso à internet, com a Time Warner, uma gigante do setor de entretenimento. A transação econômica foi anunciada em Nova York, em janeiro de 2000. Com 79 600 empregados e um faturamento de 32,9 bilhões de dólares, a rebatizada “AOL Time Warner” transformou-se na quarta

qualifica esta fase particular do capitalismo, talvez não seja a mais adequada. Contudo, não se pode negar que a conotação que o autor dá ao termo difere substancialmente da contemporânea, eivada que está de um estreito nacionalismo que estabelece, no lugar da dominação de classes, a dominações das nações.

Primeiro: o monopólio é um produto da concentração da produção num grau muito elevado do seu desenvolvimento. Segundo: os monopólios vieram agudizar a luta pela conquista das mais importantes fontes de matérias-primas, particularmente para a indústria fundamental e mais cartelizada da sociedade capitalista: a hulheiria e a siderúrgica. Terceiro: o monopólio surgiu dos bancos, os quais, de modestas empresas intermediárias que eram antes, se transformaram em monopolistas do capital financeiro. Quarto: o monopólio nasceu da política colonial. (*Ibid.*, p. 667)

É no quadro desse novo capitalismo que se dá a expansão escolar. Contudo, não se pode entender esta expansão sem o conhecimento das transformações que, no contexto do fase monopólica, se operam sobre o Estado, modificando e ampliando suas funções.

É o Estado que dá cobertura aos trabalhadores que a produção, por força da intensa absorção de tecnologia induzida e potencializada pelo monopólio, expulsa constantemente. Com isso, cresce de forma desproporcional o chamado “exército industrial de reserva”. Um crescimento incompatível com a estabilidade ou o equilíbrio social do sistema. O desemprego excita a indisposição política das massas, ameaçando a governabilidade das instituições e do sistema econômico como um todo. As crises no sistema capitalista, com a expulsão contínua e crescente dos trabalhadores, passam a ser mais constantes, com intervalos cada vez menores.

Neste quadro, o Estado passa a ser visto como um instrumento fundamental de controle. Ao abrigar em suas fileiras os trabalhadores desempregados, mantém em limites suportáveis as tensões sociais que a incorporação

mais valiosa empresa do planeta, atrás apenas da Cisco, da General Electric e da Microsoft. Revista Exame. (A era da internet). São Paulo: Abril Cultural. Ano 34, n. 2. 26/janeiro/2000, p. 32- 42.

tecnológica gera. A educação é, seguramente, o setor do serviço público que mais colabora com o crescimento do Estado.

Este aspecto do capitalismo monopolista é observado por Alves (1998). O autor desenvolve uma análise da nova função social que o Estado assume, nesta fase. Para o autor, o Estado cumpre o papel de “gerar e administrar diretamente as atividades improdutivas”. A produção de mais valia é o critério básico para definir o que é e o que não é atividade produtiva. Só é produtivo o trabalho que gera mais-valia. Nesse sentido, o Estado comporta atividades improdutivas, embora, sob muitos aspectos, socialmente úteis. As atividades estatais que, ao mesmo tempo, são improdutivas e não realizam uma função social útil, o autor as qualifica como “parasitárias”.

Esse novo estágio da sociedade capitalista também impôs uma nova configuração à gestão do Estado burguês. Ele já não é mais dirigido de forma a expressar uma vinculação direta e imediata com os interesses da burguesia. Pelo contrário, suas relações com essa classe são cada vez mais mediadas por complexas articulações. O burguês, por exemplo, não sente qualquer satisfação ao pagar impostos públicos, cada vez mais onerosos, pois, imediatamente, os vê como instrumentos que lhe roubam expressivas parcelas de mais-valia extraídas dos trabalhadores. No entanto, o desenvolvimento tecnológico, que libera trabalhadores produtivos ao incorporar-se às máquinas, exige, em contrapartida, como forma de aliviar tensões sociais, que parte expressiva dos contingentes liberados seja reabsorvida. Para tanto, devem ser criadas oportunidades de trabalho cuja viabilização tem decorrido, também, do investimento em atividades improdutivas mantidas pelo Estado. Essa é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital. Claro está que a burguesia, movida de forma reflexa pelo lucro imediato, não assumiria voluntariamente tal solução. Só o aparato estatal pode levá-la à prática, com firmeza e competência, como parte do exercício de sua função reguladora da sociedade capitalista em sua fase monopolista. (Alves. *Op. cit.*, p. 141-142)

Entre as atividades improdutivas⁷ que o Estado capitalista, na sua fase monopólica, mantém, encontram-se aquelas relacionadas com o desenvolvimento e funcionamento da escola pública. A instituição escolar tem sido um dos espaços privilegiados pelo Estado quanto à necessidade de recolocar parte da massa dos trabalhadores desempregados. O crescimento da rede pública de ensino é decorrência direta dessa necessidade. No século XX, a construção de prédios escolares cresceu de forma exponencial. Tanto no processo da construção dos prédios, quanto nos serviços que passam a ser oferecidos, esta função do Estado é cumprida.

A escola, enquanto um mecanismo que possibilita a realocação de trabalhadores produtivos para essas camadas (camadas intermediárias), é um dispositivo vital para assegurar a própria viabilização da sociedade capitalista nesta fase agônica em que se encontra. A expansão escolar, passível de progressiva intensificação através de super-exploração capitalista e da produção acentuada de excedente, é, ela própria, um indicador do grau de parasitismo atingido por uma nação. (Alves, 1990, p. 104)

Na mesma medida em que se multiplicam os prédios escolares, multiplica-se o exército dos funcionários públicos. A administração escolar torna-se mais complexa, com a multiplicação de funções e serviços.

Durante todo o século XX, a expansão escolar segue seu curso⁸. A reivindicação por vagas e construção de prédios escolares passa a ser uma bandeira comum dos professores, governos e políticos de um modo geral.

⁷ As atividades improdutivas são aquelas não associadas ao trabalho produtivo. Segundo Marx (1987) “trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio, mercadoria ou dinheiro se converte em capital, se produz como capital.” p. 132

⁸ Segundo os dados estatísticos fornecidos pelo Censo Escolar 2000, do Ministério de Educação, uma publicação do Inep, houve aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino, nas últimas décadas. Os dados acerca da expansão escolar têm sido alardeados como a expressão de uma grande conquista. Na internet, no endereço do MEC, constam os seguintes dados referentes à expansão da educação básica no Brasil: “I. do total de 9,9 milhões de crianças de 4 a 6 anos, 48% encontram-se na pré-escola, contra apenas 28% em 1985; II. do total de 27,4 milhões de crianças de 7 a 14 anos, mais de 96% são atendidos, contra 81,8% em 1985; III. do total de 9,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, mais de 80% são atendidos pelo sistema, contra apenas 59,2% em 1985.” Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC., p. 5

Esta reivindicação repercute de modo sonante no discurso oficial dos órgãos do Estado. A própria *Conferência de Jomtien*, é um exemplo. Sob o pretexto da democratização do acesso ao sistema escolar, exige-se construção de mais escolas. Reivindicação que está sempre associada à idéia de melhoria da qualidade do ensino.

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 4)

Na mesma perspectiva, o *Plano Nacional de Educação* (1999) reconhece que o sistema não pode ser expandido no sentido da universalização, sem que se atente para o problema da qualidade. Expansão e qualidade são indissociáveis, é o que vai afirmar o referido Plano⁹.

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 25)

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, no parágrafo primeiro, artigo 87 das Disposições Transitórias, estabelecia o período de um ano, a contar da data da sua publicação (23/12/96), como prazo para o encaminhamento ao Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação. Em 1998, o Poder Executivo enviou uma proposta de plano ao Congresso Nacional. No mesmo ano, uma outra proposta, esta de entidades civis, também foi encaminhada ao Congresso. Em 1999, uma versão do Plano Nacional de Educação (atualizado em 15/12/99) transitava na Comissão de Educação, Cultura e Desportos, do Congresso Nacional. É esta a versão aqui descrita e analisada.

Para Alves (1998) a consideração da questão da qualidade é mais um artifício retórico do discurso oficial, uma vez que, ao tratar do problema da qualidade do ensino, não se discute seus determinantes sociais.

(...) a melhoria da qualidade dos serviços escolares tem sido um artifício retórico no discurso oficial dos órgãos do Estado. Mas não somente nele. A imprensa, (...), o repete à semelhança de um decalque. Também os educadores, suas associações e seus sindicatos, não importa se movidos por boas intenções, quando clamam por uma *escola pública, universal, gratuita e de boa qualidade*, nem de longe tocam as suas determinações últimas e terminam por repetir, basicamente, as mesmas reivindicações de *mais escolas, mais salas de aula e maior qualificação do magistério*. (Alves. *Op. cit.*, p. 181 - Grifo do autor)

É significativo o fato da idéia de democratização do acesso ao sistema de ensino estar associada à preocupação com a qualidade da educação. Com a expansão escolar, surge efetivamente, no plano do discurso, o problema da qualidade do ensino. A discussão sobre a qualidade do ensino acompanha todo o desenvolvimento do debate educacional no século XX. Nota-se que, quando o acesso à educação se universaliza, como fato e como direito, a “qualidade” da educação formal torna-se um “problema”.

O desenvolvimento da expansão parece, ao contrário do que afirma o discurso, ser inconciliável com aquilo que se reivindica da escola enquanto instituição social. A transmissão do conhecimento e da cultura, funções identificadas com a escola, vão se esvaziando de conteúdo, à medida que a expansão vai sendo realizada. Ao mesmo tempo em que são dadas as condições materiais para uma efetiva universalização da transmissão da cultura, considerando não só a edificação de uma rede de prédios escolares com ampla cobertura social, mas também o desenvolvimento de tecnologias que facultam a produção e circulação dos conhecimentos de modo simultâneo, paradoxalmente, a ação docente vai perdendo “qualidade”.

Durante a escrita da dissertação o Plano foi sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 09 de janeiro de 2001 e, publicada no D. O da Nação em 10 de 2001 (Lei n. 10.172).

Esta questão será objeto de análise adiante, num outro capítulo. Para o propósito deste Primeiro Capítulo, cumpre dizer que, de fato, por efeito da “disposição” ou “necessidade” de se ter que dar a todos educação, na sociedade capitalista foram sendo geradas as condições materiais propícias a uma apropriação generalizada da cultura e do conhecimento. Considerando este fato, é justa a seguinte indagação: por que o conhecimento e a cultura se realizam de forma débil no interior da escola?

3.1- A qualidade da educação e a qualificação do professor da educação básica

Como já foi dito, no discurso oficial o problema da qualidade do ensino é um dos elementos centrais. Segundo tal discurso, as deficiências da educação básica estão associadas ao acesso do sistema de ensino que não é democratizado; ao modo como tal sistema é administrado, sem critérios de eficiência gerencial e ao padrão de qualidade do ensino que é insatisfatório.

Partindo dos objetivos gerais definidos no *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), centralizado na idéia de “universalizar a educação básica com qualidade”, o Ministro da Educação, à época, Murílio Hingel, em seu Pronunciamento na Solenidade de Encerramento da Cúpula de Nova Delhi sobre Educação para Todos¹⁰, em 16 de dezembro de 1993, declara que:

A estratégia traçada para o alcance desses objetivos prevê a atuação simultânea em duas grandes linhas. A primeira é a ação sobre a demanda e visa motivar e conquistar apoios para a educação. A Segunda, de atuação sobre a oferta, fundamenta-se no binômio qualidade e equidade e visa a atingir novos padrões educacionais. Essa estratégia desenvolver-se-á mediante estabelecimento de padrões de qualidade, a fixação de conteúdos curriculares mínimos, a

¹⁰ A Conferência de Cúpula de Nova Delhi, realizada na Índia, em 1993, teve como objetivo dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciado em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, Tailândia. O Brasil teve participação significativa nesta Conferência, colaborando diretamente na elaboração dos termos da Declaração de Nova Delhi. Durante a realização da Conferência, Murílio Hingel, então Ministro da Educação, apresentou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Plano este, que toma como referência os compromissos inscritos na Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien.

valorização do magistério, a modernização da gestão educacional, a eliminação das desigualdades, o estímulo às práticas inovadoras e a melhoria do acesso e permanência na escola. (Conferência de Nova Delhi, 1994, p. 11)

O depoimento do Ministro repercute o propósito postulado pela *Conferência de Jomtien*. No texto da Conferência afirma-se que:

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível. (...) A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 2-4)

O fato do discurso tratar como urgente a necessidade de “melhorar a qualidade da educação” revela uma mal dissimulada insatisfação com a formação geral oferecida pelo sistema escolar de ensino. Questiona-se o nível de desempenho dos alunos em matérias básicas. Coloca-se em cheque a capacidade da escola em atender as necessidades básicas de aprendizagem do aluno. No *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) encontra-se, por exemplo, a seguinte análise:

De tudo isso resulta serem reduzidos e, pior, socialmente muito diferenciados, os níveis de desempenho alcançados pelos alunos nas matérias básicas. Como estas vêm sendo mal planejadas, a escola não consegue atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. (...) Desse modo, a persistirem estes padrões de qualidade, aumentarão as já severas dificuldades de inserção social e econômica numa sociedade complexa e que, a cada dia, se torna mais exigente dessas competências. (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 24)

A aprendizagem dos conhecimentos ministrados pela escola, segundo tal discurso, não estaria ocorrendo de forma satisfatória. Atesta essa afirmação a

preocupação recorrente com o crescimento de fenômenos tais como o “analfabetismo”.

(...) apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: (...) mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o *analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento*. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990. p. 1 - Grifo nosso)

No *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), a preocupação em erradicar o analfabetismo é meta prioritária, que os planos de educação, empreendidos em âmbitos nacional e estadual, passam a reproduzir. O *Plano Nacional de Educação*, por exemplo, estabelece que é necessário:

Garantir ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 8)

Em Mato Grosso do Sul, a questão do analfabetismo também se manifesta como um problema a ser enfrentado.

Mato Grosso do Sul, segundo dados fornecidos pelo CENSO/91, do IBGE conta com 326.787 analfabetos, o que representa 17,66% da população do Estado. Diante deste fato e de compreensão da alfabetização como importante instrumento de libertação humana e de possibilidade do exercício da cidadania é fundamental minimizar o índice de analfabetismo. (Princípios Norteadores, 1996, p. 43)

Como vimos pelos fragmentos extraídos dos documentos, o analfabetismo é uma questão social que tem preocupado não apenas os governos dos

países em desenvolvimento, visto ser um problema não resolvido também entre as nações ditas industrializadas. Apesar de constituir meta das diferentes esferas governamentais, a proposta de erradicação do analfabetismo não tem se concretizado.

A própria imprensa tem atestado o problema do analfabetismo enfrentado pelas Nações do mundo inteiro. Em recente artigo, intitulado *Dia internacional da alfabetização*, publicado por um jornal de larga distribuição no País, Koichiro Matsuura, diretor-geral da UNESCO, afirmava que:

O Fórum Mundial de Educação¹¹, realizado em Dacar, capital da República do Senegal (oeste da África), em abril passado [2000], tinha entre os seus objetivos justamente fazer um balanço [dos esforços para promover a alfabetização]. A avaliação mais abrangente já realizada na educação básica mostrou que, ao mesmo tempo que se atingiu significativo progresso em alguns países, o analfabetismo ainda sobrevive no século 21 tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento, apesar da extensão do ensino da primeira à quarta série¹².

No *Guia de Ação da Conferência de Nova Delhi* (1994), na apresentação das questões chaves, a qualidade da educação é relacionada aos resultados da aprendizagem, sendo a conclusão reveladora. Reconhece-se que, apesar da aprovação formal dos alunos, eles passam de uma série para outra com um nível de aprendizagem débil em relação ao padrão de qualidade previsto pela escola e pela sociedade.

¹¹ A título de esclarecimento, o *Fórum Mundial de Educação* (26-28/abril/2000) a que se refere o artigo citado acima foi promovido pelos Organismos Internacionais e reuniu 196 países, entre eles o Brasil. Na oportunidade, Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), representando o Ministério da Educação, apresentou a Declaração do Brasil para a Cúpula Mundial da Educação de Dacar, Senegal. O Fórum de Dacar teve a finalidade de concluir o processo de avaliação dos resultados obtidos nos últimos dez anos, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, em 1990. Nesta Declaração, o Brasil, enquanto um dos países-membros do *Grupo E-9* criado em 1993, reafirmou a sua posição de priorizar a meta de educação para todos (EFA), firmada na Conferência de Jomtien. Internet (www.inep.gov.br/noticias). 13/09/2000. p. 1-7

¹² Jornal Folha de São Paulo. Tendências / Debates. Sexta-feira, 8 de setembro de 2000, p. A 3

As crianças que concluem o primeiro ciclo nem sempre dominam as habilidades essenciais à aprendizagem e exigidas pela vida. (Conferência de Nova Delhi, 1994, p. 23)

Projeta-se na figura do professor a solução para a debilidade do processo de aprendizagem do aluno da educação básica. Com a finalidade de redimir a educação do fracasso em que ela se encontra é preciso, segundo tal discurso, investir, entre outras coisas, na qualificação do trabalho de seu principal agente: o professor.

3.2- Para melhorar a qualidade da educação é preciso qualificar o trabalho do seu principal agente: o professor

No já citado *Guia de Ação da Conferência* de Nova Delhi, ao professor é conferida uma função de destaque na educação básica. O Guia, no seu item *Melhorando a qualidade e a relevância da educação*, que compõe as *Diretrizes de Ação na Educação Básica*, revela:

O papel do professor é central na educação básica. Praticamente todas as questões importantes, sejam relacionadas a metas, aos resultados do processo de aprendizagem, à organização dos programas ou ao desempenho do sistema educacional, envolvem uma análise do papel do professor: seu comportamento, desempenho, remuneração, incentivos, habilidades e a maneira como são utilizados pelo sistema. (Conferência de Nova Delhi, 1994, p. 28)

Essa idéia de atribuir uma função primordial à atividade docente, como condição à melhoria do padrão do ensino está, igualmente, presente no discurso produzido, tanto em âmbito nacional como estadual. É o caso do Estado de Mato Grosso do Sul.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. *Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo*

no processo educacional. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 86 – Grifo nosso)

Nos *Princípios Norteadores* (1996) tal entendimento é reproduzido.

Há uma relação estreita entre a formação dos educadores e a qualidade de ensino, sendo mesmo indispensável que os professores se percebam enquanto agentes desta mudança, uma vez que são diretamente responsáveis pelo processo educacional. (Princípios Norteadores, 1996, p. 24)

Ao padrão de aprendizagem requerido para a educação básica deve corresponder uma determinada qualificação do professor. O discurso recomenda, preferencialmente, a capacitação continuada em serviço, com aproveitamento dos recursos da chamada educação à distância, enquanto expediente mais adequado para a melhoria de qualidade do trabalho do professor. Os termos para designar o processo de aperfeiçoamento do trabalho do professor mudam de documento para documento, mas conservam um significado comum.

A capacitação em serviço é enfatizada pela *Conferência de Jomtien*, por exemplo.

(...) A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados. (Conferência de Jomtien, 1990, p. 7)

Para a questão do aperfeiçoamento da formação do professor, o *Plano Nacional de Educação* opera na perspectiva do que se chama de “formação continuada”. Vale destacar que é ao “avanço científico e tecnológico” que o discurso se reporta, quando discute o problema educacional.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento

sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 87)

Já, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, o discurso utiliza a expressão “capacitação permanente”.

(...) é fundamental o caráter permanente da formação, devendo esta ser um instrumento de reflexão e de transformação das rotinas do trabalho que se desenvolvem em sala de aula. Além disso, deve ser assegurada em serviço a *capacitação permanente*, partindo da experiência vivida no trabalho docente. (Princípios Norteadores, 1996, p. 24 – Grifo nosso)

A educação à distância é amplamente recomendada Organismos Internacionais, pelo Ministério da Educação e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Nos documentos analisados, ela aparece como uma alternativa barata para a capacitação continuada de um grande contingente de professores.

O Relatório, para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, capitaneado por Jacques Delors, vai prescrever a “formação contínua”, utilizando a modalidade a distância, como uma opção econômica a ser utilizada na qualificação profissional do professor.

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. (Delors, 1999, p. 159-160)

Estudos têm questionado a qualidade da modalidade de educação à distância. Há dúvidas sobre se esta modalidade de ensino representa um instrumento apropriado à melhoria da qualificação do desempenho do professor, assim como do próprio processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Rosa María Torres:

(...) a educação à distância ainda é uma alternativa pouco explorada no âmbito da educação básica e para fins instrucionais na sala de aula. Não existe informação suficiente nem avaliações confiáveis para afirmar que mesmo os programas considerados exitosos estejam apresentando melhores resultados em termos de aprendizagem e sejam mais efetivos em termos de custos. A fascinação com a tecnologia conduz muitas vezes a esquecer que também a tecnologia de ponta pode ser mal utilizada e mal aproveitada, que também a educação a distância pode reproduzir o modelo de ensino tradicional e transmissor do qual se pretende fugir. De fato, programas de educação à distância que estão sendo divulgados e promovidos na literatura internacional, com frequência não têm a mesma acolhida em seus próprios países. (Torres, 1998, p. 163)

Acreditando que a ação pedagógica do professor é vital para que se possa alcançar a melhoria do ensino oferecido pela escola pública, os organismos gestores da educação colocam em debate a questão da profissionalização do professor. Questionam-se o papel e a situação desse profissional na sociedade, mediante as mudanças ocorridas no processo de produção e transmissão dos conhecimentos, resultado do acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação.

É nesta perspectiva que se inscreve a idéia da profissionalização exposta no plano do discurso. Ela, justifica-se, vem atender a exigência de um novo professor, com novas competências, mais preparado para tomar decisões e enfrentar desafios que a sociedade capitalista tem imposto à escola pública. A esta escola estaria exigindo mais autonomia e responsabilidade.

Cumpra observar que o discurso oficial, quando expressa a necessidade de dar ao trabalho do professor uma forma mais aperfeiçoada ou qualificada, o faz considerando as transformações ocorridas no processo de trabalho como um todo, marca distintiva da fase atual do desenvolvimento da sociedade capitalista. A ênfase recai naquilo que o discurso, como já foi apontado, chama de “avanço científico e tecnológico”. É no interesse de resolver os problemas suscitados por este avanço que o discurso é produzido. Sua determinação é, portanto, de ordem contemporânea. O desenvolvimento produzido por tal avanço impõe à sociedade certas demandas, com as quais a escola deve estar comprometida. Neste quadro de demandas, destaca-se o problema da formação para o trabalho.

As transformações geradas pelo desenvolvimento capitalista teriam mudado o mercado de trabalho. Este teria passado a exigir profissionais mais qualificados. Decorrem daí as dificuldades de inserção dos jovens estudantes no mercado de trabalho. As funções sociais da escola são identificadas com essa demanda. Compete à escola cuidar da sua preparação para este mercado. A dúvida estaria apenas na definição do tipo de preparação mais compatível.

No entanto, quando trata da organização da escola e do trabalho didático, o mesmo discurso tergiversa sobre a forma de trabalho que fundamenta a organização do sistema educacional. É como se este discurso, relacionando as duas formas de trabalho, as considerasse como coisas produzidas pelas mesmas determinações materiais. As mesmas supostas demandas impostas ao trabalho no processo produtivo seriam explicativas do trabalho escolar. Com isto se falseia a questão, porque não se discute o caráter histórico do trabalho pedagógico executado no interior da instituição escolar; não se considera aquilo que Alves (1998) chama de o “processo de produção material da escola pública contemporânea”.

O trabalho escolar é considerado de tal modo uma abstração que, ao não especificá-lo, esclarecendo suas determinações de tempo e espaço, confere-lhe uma espécie de forma transcendente, como se natural ele fosse.

No discurso, a atividade docente é sempre abordada por meio de generalizações. O reconhecimento de que as condições de trabalho do professor não são adequadas é vagamente sublinhado. Mesmo reconhecendo a precarização do trabalho do professor, o aviltamento do seu salário e, conseqüentemente, a queda do seu status social, o discurso não indica medidas concretas que possam mudar a condição deste agente, considerado o mais importante do processo educacional.

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento da educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (Conferência de Jomtien, 1990, p. 11)

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que, no plano do discurso, defende-se a melhoria das condições de trabalho do professor, por considerar este fato medida fundamental para a melhoria da qualidade do ensino da educação básica, busca-se sistematicamente uma redução dos custos do trabalho deste agente, por meio da recomendação do uso das novas tecnologias e da capacitação continuada e em serviço.

Nesse sentido, é significativa a justificativa dada para o uso dos recursos da educação à distância nos programas e projetos estaduais de capacitação de professores. Tais programas ratificam as determinações do *Plano Nacional de Educação*.

O Ministério da Educação, nesse setor [educação a distância], tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para

esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 62-65)

No Plano, com o título de *Princípios Norteadores: a cidadania começa na escola*, que orientou a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1995-1998, a utilização dos recursos tecnológicos e a forma de capacitação a distância são colocadas como prioritárias no processo de formação continuada do professor:

Definição de uma política de capacitação continuada e descentralizada, utilizando recursos tecnológicos e desenvolvida preferencialmente no local do trabalho, a partir das reais necessidades constatadas através de instrumentos de avaliação (Princípios Norteadores, 1996, p. 24)

Contudo, é quando trata do caráter específico, propriamente pedagógico, do trabalho do professor, que o sentido genérico e superficial do discurso oficial aparece em toda a sua mistificação. A organização do trabalho do professor, em sua base técnica essencial, é ignorada. Passa-se ao largo do trabalho didático desenvolvido na escola.

O trabalho do professor, no discurso oficial, é abordado tomando-se, como referência, determinados elementos da organização escolar. Ao discutir a forma do trabalho didático, o discurso sempre se reporta aos currículos das escolas, aos conteúdos a serem ministrados, aos meios e recursos de aprendizagem, à avaliação, aos “insumos” da educação, etc. Porém, não se discute o modo como a atividade didática, propriamente dita, é realizada; como está organizado o trabalho do professor; os instrumentos que ele utiliza no processo do ensino; a natureza dos conhecimentos que veicula, etc.

Mesmo a crítica que se faz ao discurso oficial, sobretudo a que se coloca no campo do método histórico, negligencia o estudo dos fundamentos do trabalho didático. Não se historiciza o trabalho didático. É como se esta forma do trabalho fosse algo natural; existisse desde sempre e se realizasse do mesmo modo, independente dos condicionantes de tempo e espaço. Historicizar o trabalho didático significa reconhecê-lo em seu processo de vida, ou seja, determinar sua origem, sua gênese e seu processo de decomposição.

3.3- De como o discurso oficial ignora a qualidade do trabalho didático que é própria do professor da educação moderna

Para compreender melhor o significado daquilo que, no discurso oficial, é denominado de qualificação do trabalho do professor, é preciso esclarecer o conceito de “qualidade” que permeia tal discurso.

No discurso oficial, o termo “qualidade” é recorrente. Ele se refere a tudo que diz respeito ao sistema educacional. Fala-se de qualidade da escola, de qualidade da gestão, de qualidade da aprendizagem do aluno, de qualidade dos meios e instrumentos a serem utilizados no processo de ensino, de qualidade do currículo, de qualidade total, de qualidade dos conteúdos e, também, de qualidade do trabalho do professor.

A transcrição de alguns extratos dos documentos analisados dá a idéia exata de como a preocupação com a qualidade perpassa todo o discurso.

Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a *avaliação periódica da qualidade da atuação dos professores*, (...), como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (Plano Nacional de Educação, 1999, p. 92 – Grifo nosso)

Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. (Plano Decenal, 1993, p. 25 – Grifo nosso)

Estas ações [programas de educação a distância para capacitação continuada de professores] serão fundamentais para os avanços em termos de *melhoria da qualidade das escolas públicas de Mato Grosso do Sul*. (Princípios Norteadores, 1996, p. 35 – Grifo nosso)

A concepção de “qualidade” presente no discurso oficial é sintomática. Embora ela não seja claramente explicitada, parece estar diretamente associada ao nível de produtividade do sistema educacional. O discurso deixa intuir sua descrença na escola, atestando o fracasso do sistema de ensino¹³. Ele sinaliza claramente uma queda regular e constante do nível de produtividade escolar.

Assim, dadas as condições materiais, o sistema de ensino não estaria, segundo este discurso, produzindo uma educação compatível com as potencialidades exigidas dele. O documento *Princípios Norteadores* (1996), produzido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Sul, pinta o quadro de fracasso enfrentado pela educação no país e no próprio Estado:

Sabemos o quanto desgastada está a Escola Pública em nosso país. Evasão, repetência, professores mal remunerados, salas de aula superlotadas, prédios

¹³ A imprensa brasileira tem trazido estampadas em suas páginas, com frequência, manchetes a respeito do fracasso da educação no país. Dois exemplos podem ser citados para ilustrar. A primeira manchete denominada *Ensino reprovado* refere-se a alunos do ciclo básico que estão concluindo a sexta série, do ensino fundamental, sem saber ler, escrever e fazer as quatro operações matemáticas. São alunos de escolas municipais da região metropolitana de São Paulo. Revista ISTOÉ. n. 5197. 10/maio/2000, p. 54-56. A segunda intitulada *Repetência no 1º ano continua em 40%* trata de um antigo problema da educação brasileira, ou seja, as altas taxas de repetência nas primeiras séries. Alguns Estados da Federação, como Pará, Alagoas, Piauí apresentam taxas superiores a 50%. Folha de São Paulo. Cotidiano. 08/setembro/2000. p. C 1. Vale assinalar que esses problemas enfrentados pela educação brasileira são tidos como da responsabilidade do professor, sendo que a solução apontada, neste caso, é melhorar a formação deste profissional. Isto é o que atestam os gestores do sistema educacional. Um exemplo é dado pela depoimento do próprio Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, expressa no artigo da Revista citada.

destruídos e alunos que não aprendem (sic) modelam o quadro da chamada ‘cultura do fracasso’, apresentando conseqüentemente sérias distorções em seu sistema educacional que precisam ser corrigidos. Em nosso Estado o quadro não é diferente. (Princípios Norteadores, 1996, p. 16)

A qualidade da educação pretendida estaria, portanto, diretamente associada à utilização dos recursos materiais e humanos disponíveis. Para promover a qualidade do sistema educativo seria suficiente, conforme apregoa o discurso, alocar e potencializar todos os insumos existentes na escola e na comunidade. O problema da qualidade é apresentado como uma questão de eficiência e eficácia.

Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. (Conferência de Jomtien, 1990, p. 8)

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. (Conferência de Jomtien, 1990, p. 10)

Investir na aquisição de material didático pedagógico e de apoio, necessário ao êxito da ação educacional. (Uma Proposta de Educação para MS, 1991, p. 12)

O problema da qualidade da educação deve, a julgar pelo que advogam os documentos oficiais, ser resolvido mediante o aperfeiçoamento do uso de suas capacidades, tanto em termos organizativos, quanto de recursos humanos. Atenção especial é dedicada à questão do gerenciamento dos sistemas de ensino e à utilização cuidadosa das novas tecnologias. Para tanto, na determinação das estratégias, visando a melhoria do funcionamento do sistema educacional, o foco deve recair basicamente sobre o que, neste discurso, se chama de “condições de escolaridade”.

As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de

aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo; e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Essas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver os problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. (Conferência de Jomtien, 1990, p. 7)

Mas, é na consideração do trabalho do professor que a expressão “qualidade” ganha mais claramente o sentido acima referido. No caso do professor, a qualidade está associada ao nível de produtividade do trabalho por ele desenvolvido. Para se entender o que isto significa, é preciso deduzir do discurso o significado da idéia. Exige-se a máxima otimização do trabalho do professor. Para tanto, acredita-se poder capacitar este profissional para extrair dos recursos que lhe são disponibilizados o mais alto grau de satisfação produtiva.

A produtividade de que trata o discurso decorre, portanto, da capacidade do docente de dar aos recursos disponíveis para o ensino e aprendizagem o grau máximo de aproveitamento e de eficácia. O fato fica evidente quando, na discussão, se trata do uso das novas tecnologias.

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. (Conferência de Jomtien, 1990, p. 9)

Do exposto, observa-se que, na definição do termo “qualidade”, recorre-se sempre a formas genéricas e abstratas. Fala-se de uma qualidade da educação em geral ou de uma qualidade do trabalho do professor em geral. Assim, pode-se dizer que o discurso oficial empresta ao termo “qualidade” um significado a-histórico.

Para evidenciar este traço do discurso, a constatação do que, na língua portuguesa, se entende por qualidade pode ser útil. No *Dicionário Aurélio*, consta a seguinte definição para o termo:

Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. (Novo Dicionário Aurélio, 1975, p. 1165)

A qualidade de alguma coisa, segundo esta definição, explica o que é próprio a esta determinada coisa. Especifica-a e particulariza-a; distingue-a pelo que lhe é próprio; determina sua substância ou natureza. Assim, para definir o que se denomina de qualidade da educação em nosso tempo, é preciso estabelecer aquilo que lhe é próprio e particular.

A questão é complexa, implicando algumas dificuldades metodológicas. Em primeiro lugar, uma tal definição exige uma aproximação efetiva em relação ao modo real de organização da educação. E aqui, talvez, comecem os problemas. Como realizar tal aproximação? Bastaria, para tanto, adentrar numa escola e observar o seu cotidiano?

Para esta questão, tentou-se encontrar uma resposta na história, por considerá-la a ciência que mais eficientemente permite uma aproximação da realidade. Nesta perspectiva, a investigação histórica da educação moderna pressupõe a compreensão do seu processo de vida, sua origem e seu desenvolvimento. É este processo que explica o que é a educação moderna e que esclarece sua natureza ou define sua “qualidade”.

Por princípio metodológico, procurou-se proceder à análise com o foco voltado para aquilo que se considera a unidade fundamental da organização educacional de nosso tempo, qual seja, o *trabalho didático* ou a maneira pela qual o ensino é conduzido.

3.4- Qualidade e qualificação do trabalho do professor: o trabalho como questão central

Como já foi afirmado, no discurso oficial a questão da qualidade do ensino aparece diretamente relacionada com a qualificação do trabalho do professor. Esse discurso confere ao professor uma posição estratégica. Assim, todas as iniciativas de se dar ao processo do ensino um novo padrão de qualidade serão baldadas se não se der atenção especial ao trabalho docente.

O discurso advoga a valorização do trabalho do professor, recomendando ações específicas que melhorem as condições de trabalho deste profissional, bem como seu salário e sua formação. A qualificação do trabalho pedagógico é pensada a partir deste quadro mais geral, porque dela depende a eficiência do desempenho do sistema educacional.

A consideração do problema da qualidade do trabalho do professor, tomando outros pressupostos que não o próprio trabalho, revela o viés liberal do discurso. No discurso, o trabalho não é uma categoria central. Nesta investigação, ao contrário, o pressuposto é o de que o trabalho é a categoria fundamental ao entendimento da questão da “qualidade”. Entende-se trabalho na perspectiva delineada por Engels e Marx na obra *A ideologia alemã*.

Em relação aos alemães, situados à margem de qualquer pressuposto, somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. E ainda quando o mundo sensível

se veja reduzido a um mínimo, a um bastão, como em São Bruno, ele pressupõe a atividade de produção deste bastão. (Marx e Engels. *Op. cit.*, p. 39-40)

Importa, neste momento, definir o que significa, para o discurso, um professor qualificado. Esta definição pode ser deduzida a partir do desempenho projetado para este profissional. Tal desempenho é pensado em termos de *competências* e *habilidades*. É o conceito de competência profissional que informa o conceito de formação.

Essa perspectiva trás para a formação a concepção de *competência profissional*, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada, da formação é a atuação profissional do professor. (Referenciais para a formação do professor/MEC, 1999, p. 61– Grifo do documento)

Por meio de um exercício filosófico vazio de conteúdo e significado, porque sobrepõe palavras sem esclarecer-lhes o sentido, o discurso define o objeto da competência profissional de que trata, considerando o aspecto operacional do trabalho do professor. Mais uma vez, as generalizações dominam a apresentação dos conceitos.

Trata-se de uma competência que se define em ato, num *saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros* e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos. (*Ibid.*, p. 61-62 – Grifo do documento)

Uma relação das habilidades exigidas para o trabalho do professor da educação básica completa o quadro.

(...) compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, saber avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence, (...) elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar

diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. (*Ibid.*, p. 61)

Fica evidente, considerando a análise aqui desenvolvida, que, no plano do discurso oficial, há uma concepção abstrata do problema da qualificação profissional do professor. Ao generalizar suas conclusões sobre a qualidade do trabalho pedagógico, e não considerar a especificidade que marca a forma de realização deste trabalho na época moderna, o discurso como que passa ao largo do trabalho do professor. Fato que confirma a percepção de Alves (1998) sobre o assunto. Quando analisa a postura uniforme, comum e dominante entre os educadores, de suas entidades representativas e do próprio Estado, afirma:

(...) deve ser posta em questão a postura conservadora da maioria dos educadores e de suas entidades de representação quando se trata de discutir a escola. A argumentação paira na superfície, quase sempre, mesmo quando questões essenciais são levantadas, a exemplo da formação do cidadão, do preparo dos quadros do magistério, das funções da escola, do currículo, da qualidade de ensino, etc. Muitas vezes, ganha corpo uma retórica de esquerda, que faz proselitismo oposicionista mas, ao tocar a questão da organização didática, não contribui para aprofundá-la nem para questioná-la, realizando sem o saber, na prática, a defesa da *velha* escola manufatureira. (Alves. *Op. cit.*, 181 – Grifo do autor)

A especificidade do trabalho didático no âmbito da educação moderna, entendida esta nos termos utilizados no interior desta dissertação, esclarece a natureza deste trabalho, ou, caso se deseje utilizar a expressão tão cara ao discurso oficial, explica a sua “qualidade”. A especificidade de que aqui se fala, diz respeito às condições concretas que presidem a organização do trabalho do professor. Tal especificidade, coerente com a orientação metodológica aqui adotada, deve ser entendida de forma histórica.

A constatação de que, no plano do discurso, embora se advogue a qualificação do trabalho do professor como algo fundamental ao desenvolvimento da

educação básica, se passa ao largo da qualidade do trabalho pedagógico que lhe é própria, deu origem a alguns questionamentos essenciais para a compreensão da teia de relações que sustenta o discurso da qualificação profissional do professor da educação básica. São eles: Por quais razões o discurso oficial apenas tangencia o trabalho didático quando trata da qualificação do professor? Como definir se o trabalho do professor da educação básica comporta ou demanda mais ou menos qualificação sem que se tenha da qualidade (natureza) do trabalho didático uma clara compreensão? Por que, ao fazer a crítica ao discurso da “qualificação”, os pesquisadores da questão, a exemplo do que faz o próprio discurso criticado, não consideram o trabalho didático? Isto não esteriliza a crítica?

Na investigação, duas proposições serviram como orientação. Em primeiro lugar, considera-se haver uma diferença entre o discurso oficial da qualificação do professor e o objeto sobre o qual ele está aplicado, que é o trabalho didático. As determinações históricas originais de um e do outro não são as mesmas. A determinação do discurso é uma e a determinação do trabalho didático é outra. Explica-se: o discurso da qualificação profissional do professor é produzido por sugestão das transformações ocorridas contemporaneamente no âmbito do processo produtivo capitalista. Quando defende a qualificação do professor, o discurso procede a partir da percepção que se tem dessas transformações.

Já o trabalho do professor da educação básica, objeto de preocupação do discurso, é determinado por motivações que antecedem as motivações do discurso, pois remontam, originariamente, aos primeiros fundamentos da sociedade moderna. É nos albores da civilização capitalista que os elementos constitutivos da forma burguesa de educação vão ser lançados. A educação moderna é produto do próprio desenvolvimento capitalista, devendo a sua organização ser explicada à luz daquele desenvolvimento. O que o discurso tem diante de si é o trabalho já plenamente desenvolvido. Talvez, mais do que isto. É uma forma já em processo de decomposição.

Do exposto, conclui-se afirmando a segunda proposição. Admitido tal paradoxo, pode-se dizer que o trabalho do professor, tal como foi construído, não pode mudar de “qualidade” ou de “substância”. Nos limites da forma capitalista, o trabalho didático só pode se realizar deste modo. Para dar ao trabalho didático uma outra natureza, é preciso subverter a forma vigente. Não cabe, portanto, falar em mais ou menos qualificação. É preciso, isto sim, que seja instaurada uma didática nova, de uma outra qualidade.

CAPÍTULO II

O DISCURSO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRÊS PROGRAMAS ESTADUAIS

O objetivo do presente capítulo é descrever três programas de capacitação de professores da educação básica, empreendidos pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 90.

A escolha de tais programas para estudo explica-se pelo fato de que todos eles pretendiam inovar as estratégias de formação continuada de docentes, tendo em vista o objetivo de melhorar ou aperfeiçoar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública. A justificativa apresentada nos documentos relativos a esses programas de capacitação é basicamente uma só. Partindo-se da constatação dos problemas enfrentados pela escola, quanto a sua função de ensinar, mediante a evidência dos dados de evasão e repetência apontada pelas estatísticas educacionais, acredita-se ser preciso dar mais “qualidade” à formação do professor da educação básica. O recurso para isto: oferecer mais cursos, treinamentos e assessorias ao quadro de professores da rede estadual de ensino.

A melhoria da qualidade da educação, a principal motivação do discurso inscrito nos documentos, está diretamente relacionada com o processo de formação do professor. Formação esta que, segundo o que se defende, não pode ser reduzida ao que a universidade oferece. Ela deve ser constantemente cultivada, ou seja, deve ser contínua, permanente.

Procede-se a seguir uma descrição dos três principais programas de capacitação docente, postos em prática na década de 1990, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Para realizar essa descrição foram utilizados os

mais importantes documentos que nortearam a elaboração e implementação de tais programas.

1. Um salto para o futuro: programa federal, execução estadual.

No início da década de 1990, o Ministério da Educação e do Desporto, seguindo uma tendência observada em outros países da América Latina, passa a intensificar a defesa da função relevante que a educação à distância poderia desempenhar na realização de cursos de formação inicial e continuada para professores da educação básica.

O documento *Educação à distância – integração nacional pela qualidade do ensino* (1992), elaborado pelo MEC, tem o objetivo de apresentar a sua política de capacitação ou qualificação, bem como seu programa nacional de educação à distância. A apresentação das duas políticas no mesmo documento tem um significado estratégico. A educação a distância passa a ser vista como a saída para o problema da capacitação em massa dos professores. O propósito do MEC era implementar a modalidade de teleeducação como instrumento de capacitação sistemática de professores.

No que se refere, especificamente, aos professores, o Plano Estratégico, proposto pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) para o biênio 1992-1994, prevê a valorização, a formação e a capacitação sistemática e continuada do magistério da educação básica, que privilegiem a competência e a prática do professor no desempenho de sua função e a sua atualização permanente de conhecimentos e métodos. Neste sentido, a teleeducação tem papel importante a desempenhar. (MEC/SENEB, 1992, p. 10)

Nesta época, o MEC, muito otimista com os resultados projetados pelas possibilidades de utilização dos recursos da educação à distância, defende ostensivamente a adoção da teleeducação. Ela deveria ser utilizada sem quaisquer restrições no processo da capacitação docente.

Os recursos tecnológicos das telecomunicações, da informática e do ensino utilizados dentro dos parâmetros construídos pela teleducação no Brasil e em outros países, enquanto meios, poderão viabilizar a melhoria da qualidade do ensino fundamental – educação básica. Este espaço estratégico permite capacitar os professores do ensino fundamental, com qualidade, em larga escala e a custos reduzidos, bem como fornecer material de apoio tecnológico à sala de aula, implementando o processo de ensino aprendizagem que permite “ensinar tudo a todos”, conforme o sonho renascentista de Comenius (sic). (*Ibid.*, p. 7)

Reconhecendo os recursos tecnológicos como uma expressão da modernidade do País, e que seu potencial poderia ser utilizado no campo educacional, o Programa Nacional de Educação à Distância, patrocinado e coordenado pelo MEC, com a colaboração dos Organismos Internacionais, começa a ser colocado em prática. A partir de 1992, ele é iniciado com a transmissão de um programa denominado “Um salto para o futuro” e pelos seguintes projetos: Projeto Professor Alfabetizador, Projeto Complementação Pedagógica, Projeto Alfabetizar é Construir, Projeto Sistema de Apoio Tecnológico à Educação, entre outros programas educativos, os quais foram elaborados e veiculados pela Fundação Roquette Pinto/TVE, do Rio de Janeiro e pela Rede Brasil. (*Ibid.*, p. 8)

No ano de 1991, o Ministério de Educação, com o apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), instituiu um Grupo de Trabalho na Fundação Roquette Pinto (FURP), com o objetivo de elaborar um Projeto-Piloto de utilização do satélite em educação, a saber: o *Jornal da Educação – Edição do Professor*. Este Projeto, veiculado no considerado “horário nobre”, das 19 h às 19h30, era destinado ao processo de capacitação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e de alunos que freqüentavam os últimos anos do Curso de Magistério. À Fundação Roquette Pinto/SINRED/Rede Brasil foi designada a atribuição de planejar, criar, produzir e elaborar o material impresso, e, também, de veicular os programas televisivos. (*Ibid.*, p. 13)

Seis estados brasileiros foram indicados para desenvolver o referido Projeto-Piloto. São eles: Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte, Alagoas, Espírito Santo

e Minas Gerais. Cerca de 600 cursistas assistiram aos programas educativos veiculados pela rede de televisão, com recepção organizada em locais denominados *telepostos*. A parceria que foi estabelecida naquela época, entre esses seis estados e o Ministério de Educação, perdura até hoje, só que tal parceria foi estendida para todos os estados da Federação. Este Projeto-Piloto, que, segundo o MEC, obteve 96% de aprovação dos cursistas, foi tomado como referência básica para a criação do Programa “Um salto para o futuro”, em 1992. A própria Fundação Roquette Pinto/SINRED/Rede Brasil, com a parceria das Secretarias de Estado de Educação, produziu o Programa, cuja coordenação geral ficara sob a competência da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação¹⁴. (*Ibid*, p. 13; MEC/SEF/CNED/FURP. *Documento básico – Série VI*, 1994, p. 5; MEC/SEF/CNED. *Educação aberta, continuada e à distância – um novo cenário para a educação brasileira: Relatório-Síntese*, 1994, p. 4-5).

“Um salto para o futuro” passa a ser apresentado como um programa nacional de educação à distância. A transmissão é via satélite. Os recursos tecnológicos incrementam o processo de capacitação de professores do Ensino Fundamental¹⁵, principalmente aqueles que atuam nas quatro primeiras séries da educação básica.

Elba Siqueira de Sá Barreto (1997), no artigo *Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil*, faz uma reflexão fundamentada em pesquisa de avaliação externa do programa nacional de capacitação de professores “Um salto para o futuro”. A autora, analisando os objetivos do MEC a respeito de tal Programa, esclarece que ele

¹⁴ O *Relatório-Síntese* (1994), elaborado pelo MEC, revela que o Programa “Um salto para o futuro”, em 1993, atingiu 99.302 telealunos, contando com 960 telepostos e 1.239 telessalas, em 27 Unidades Federadas. Já em 1994, tais números cresceram, respectivamente, para 141.812 telealunos, 1.542 telepostos e 2.027 telessalas. Neste período, foram produzidas e veiculadas seis “Séries” deste Programa, endereçadas aos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Além disso, foram criadas quatro *séries especiais*, a saber: Educação Sexual; Literatura Infantil, Educação Física, Educação Especial destinadas para a mesma clientela. (*Op. cit.*, p. 6)

¹⁵ O Programa “Um salto para o futuro”, a partir de 1995, passou a propor outras temáticas como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais relativos aos diferentes níveis de ensino e a Reforma do Ensino Médio, destinadas a todo os professores e técnicos que atuam nas últimas séries (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

foi considerado como o ‘meio mais viável de obter a curto e médio prazos, uma renovação do sistema educacional’, considerando-se que este está predominantemente centrado no desempenho do magistério, o qual se ressentia de sérias deficiências de formação. Tem por objetivos: a) levar o professor à formulação de um referencial técnico-metodológico adequado às quatro séries iniciais do 1º grau e à pré-escola, focalizando conceitos básicos relativos às disciplinas do núcleo comum do currículo; b) ampliar o nível de conhecimento geral dos professores, acoplando textos com informações atualizadas, veiculadas através de diferentes formas de uso da imagem. (Barreto, 1997, p. 310)

Para os elaboradores do Programa, o trabalho de melhor qualificar os professores, bem como o corpo técnico-pedagógico da escola pública brasileira¹⁶, exigiria uma mudança de paradigma. O novo paradigma deveria estar baseado no “desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica” do educador.

A prática educativa deveria ser o ponto de partida. Os conteúdos e as orientações metodológicas transmitidas, a estrutura, a concepção e o uso das tecnologias, diferenciais do novo modelo de capacitação, deveriam considerar o universo do professor, suas dificuldades e limitações “concretas”. Especificamente quanto ao “Um salto para o futuro”,

- Sua estrutura inclui bloco de interação ao vivo (audio), no qual professores cursistas de todo o Brasil podem esclarecer dúvidas com a equipe de professores da TVE no Rio de Janeiro – Fundação Roquette Pinto;
- A programação está elaborada numa linha de construção de conceitos – núcleos conceituais – onde as matérias são tratadas de forma interdisciplinar;
- No desenvolvimento do programa são utilizados: televisor, videocassete, telefone e material impresso, numa abordagem interativa. Um Boletim

¹⁶ O Programa “Um salto para o futuro”, segundo o MEC e FURP, “tem o propósito de “continuar sendo um permanente canal aberto de diálogo sobre teoria e prática, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e um eficiente instrumento para a melhoria da qualidade do ensino através de atualização e aperfeiçoamento dos professores responsáveis pelo mais importante grau de escolaridade – a educação básica” (MEC/SEF/CNED/FURP. *Op. cit.*, p.4)

Diário com textos referentes às emissões televisivas é oferecido às Secretarias de Educação, para reprodução e distribuição aos professores envolvidos no programa. (MEC/SENEB. *Op. cit.*, p. 23)

Segundo o formato original deste Programa, uma seção de trabalho ou “teleaula”, deveria ser composta por duas partes distintas. Com uma hora de duração, as teleaulas constituíam blocos ou séries¹⁷. Na primeira parte, apresentava-se um vídeo, através do qual professores especialistas das diferentes áreas do conhecimento realizam a exposição de um texto com informações a respeito dos conceitos próprios de uma determinada disciplina. Cada disciplina integrava um núcleo do currículo.

O texto televisivo, permeado por imagens e entrevistas, contemplava todo o conteúdo a ser transmitido. Na segunda parte, intitulada de “bloco Tira-Dúvidas”, buscava-se uma interatividade com os cursistas. Ao vivo, cursistas de todo o país podiam esclarecer suas dúvidas a respeito dos conteúdos veiculados no Programa.

Neste momento do Programa, os professores responsáveis pela veiculação do Programa teriam a oportunidade de perceber os resultados produzidos. Por meio de questionamentos, poderiam diagnosticar as possíveis debilidades do Programa. Por outro lado, os “especialistas”, como são chamados os “agentes capacitadores”, com todas as informações oferecidas pelos professores cursistas, poderiam replanejar as ações do Programa, redefinir conteúdo e metodologia¹⁸. (MEC/SEF/CNED/FURP. *Op. cit.*, p. 6; FURP. Boletim Especial, 1992, p. 1).

Posteriormente, para facultar maior aprofundamento, os professores cursistas poderiam lançar mão de material impresso. Produzido pela Fundação Roquette Pinto e distribuído pelo MEC, esse material, conhecido como *Boletim Diário do Salto para Futuro*, continha textos relativos aos conteúdos específicos de

¹⁷ Cada *Série* é constituída por um conjunto de programas de vídeo e de material impresso referentes às diferentes áreas do conhecimento.

¹⁸ A partir de 1993, com o acréscimo de mais um bloco denominado de “Faça e Refaça”, o formato do Programa sofreu alteração. Este bloco é constituído por um conjunto de sugestões para confecção e utilização de materiais pedagógicos, relacionados à proposta metodológica de cada *Série* veiculada.

cada aula. Além disso, tais boletins traziam ainda, “Indicações para Leitura” e “Sugestões para o trabalho pedagógico”, que poderiam ou não ser adotadas pelos usuários do Programa. (MEC/SEF/CNED/FURP. *Op. cit.*, p.6).

O Programa “Um salto para o futuro”, segundo o MEC, propunha um “diálogo aberto” com as diversas abordagens teórico-metodológicas da aprendizagem, adotadas pelas escolas brasileiras (*Ibid.*, p. 4) . No entanto, analisando detidamente os documentos que versam sobre a *proposta pedagógica* do Programa, constata-se uma clara inclinação teórica, dada pela adesão aos princípios e métodos do autodenominado construtivismo/interacionista, de orientação dita “histórico-social”.

Assentada com base nos trabalhos de pensadores como Jean Piaget, Emília Ferreiro e Vygotsky, as idéias desta linha de pensamento perpassam os documentos. Trechos dos textos, que subsidiaram o Programa, revelam a filiação teórica do mesmo.

O conhecimento é sempre uma construção coletiva. Ele não existe como resultado de uma introspecção pura, de uma espécie de voltar-se para dentro. A capacidade de aprender não é inata, não está apenas dentro do indivíduo, nem lhe é completamente exterior, como julgam as concepções comportamentalistas. O homem aprende em interação com o mundo social e cultural que o cerca. Ele aprende com o outro, com os outros sujeitos que fazem parte do mundo. E, enquanto constrói conhecimento, constrói a si mesmo, estrutura seu pensamento e faz História. (*Ibid.*, p. 9)

Sabemos, apoiados sobretudo na corrente Histórico-Social e, particularmente, no trabalho do psicólogo russo Lev Vygotsky, que as crianças aprendem através de uma troca dinâmica e constante entre conceitos espontâneos, constituídos através de sua experiência pessoal e conceitos científicos, sistematizados pela escola. (FURP. *Op. cit.*, p. 1)

O Programa: “Um salto para o futuro” tem como proposta teórico-metodológica o enfoque dos conteúdos mediante a constituição de conceitos básicos. É uma proposta que parte da análise cuidadosa dos princípios da Escola Construtivista/Interacionista, formulados nos trabalhos de Piaget, Sinclair e Inhelder, e da Psicologia da Língua Escrita de Emília Ferreiro, Teberosky e Palácios, entre outros. (...) Também se incorporam à proposta pedagógica do programa os princípios teórico-metodológicos decorrentes do pensamento histórico-social de Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin e no Brasil, pelos trabalhos de Lemos e Smolka, para a definição do que são conceitos e para a compreensão de como eles se constituem nas diversas áreas do conhecimento. (MEC/SENEB. *Op. cit.*, p. 24)

Tendo essa orientação teórico-metodológica, o Programa se organizou em torno de determinados “núcleos conceituais”, contemplando as partes principais das diferentes áreas do conhecimento. Para conduzir a abordagem dos conteúdos de cada disciplina do núcleo comum, foram indicados quatro núcleos conceituais. São eles: a) tempo; b) espaço; c) atividades humanas - jogo, trabalho, cultura; d) linguagem – arte, televisão, rádio, imprensa. A opção por esses núcleos conceituais justifica-se, conforme a equipe de produção do Programa declara, pelo fato, de que é através deles que as “crianças tomam consciência de si e das relações com o mundo natural e social que as cercam”. (FURP. *Op. cit.*, p. 1).

O Programa “Um salto para o futuro” incluía uma estrutura organizacional própria para recepção do programa televisivo. A Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, responsável pela coordenação do Programa em âmbito estadual, deveria viabilizar a infra-estrutura necessária para o funcionamento do teleposto¹⁹, além de captar os recursos financeiros para a manutenção e reposição dos equipamentos tecnológicos. A Secretaria de Educação deveria, ainda, disponibilizar e capacitar os educadores encarregados de planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas realizadas no âmbito das telessalas.

¹⁹ Teleposto é o local próprio para a realização dos trabalhos de supervisão, planejamento, acompanhamento do Programa. Este espaço, onde o supervisor realiza suas funções técnico-pedagógicas, deveria ser devidamente dotado do infra-estrutura tecnológica: televisão, videocassete, antena parabólica, telefone e fax.

A telessala é o espaço físico adequado às atividades pedagógicas. Lá, um grupo de cursistas se reúne. Acompanhados do orientador de aprendizagem, os cursistas assistem e discutem os conteúdos transmitidos, sempre sob a orientação pedagógica do coordenador. (SED/DDRH. Orientações para a implementação da TV Escola em MS, 1996, p. 15).

No âmbito da estrutura organizacional do Programa, dois profissionais desempenhavam funções consideradas importantes: o supervisor e o orientador da aprendizagem.

O *supervisor* era a pessoa encarregada das seguintes funções: a) planejar, acompanhar e avaliar os trabalhos técnico-pedagógicos desenvolvidos no teleposto e na telessala; organizar a recepção do Programa; b) aprofundar os conhecimentos veiculados, fazendo estudos para verificar a aplicabilidade deles, considerando a “realidade da escola”; c) promover, com a colaboração do orientador, reuniões para estudos e planejamento das teleaulas; d) participar dos cursos de capacitação realizados pela coordenação estadual do Programa (SED); f) produzir e sugerir material de apoio pedagógico; g) registrar trabalhos relevantes efetivados nas telessalas e, divulgá-los através de relatórios e eventos promovidos pela equipe responsável por operacionalizar o Programa; h) promover parcerias com as Secretarias de Educação dos municípios. (MEC/SEF. Op. cit., p. 18-19; SED/DGRH. Teleducação: manual de orientação/supervisores e orientadores da aprendizagem, 1995, p. 6-7)

O *orientador da aprendizagem*, na maioria das vezes, um professor do quadro efetivo da rede estadual e/ou municipal de ensino, com formação de nível universitário, deveria monitorar as atividades pedagógicas propriamente. Seu contato com os cursistas seria mais direto e permanente. Por isso mesmo, o desempenho do orientador da aprendizagem foi, com frequência, motivo de preocupação, no momento de proceder-se a avaliação do Programa.

Para este profissional foram destinadas certas competências próprias do trabalho de capacitação denominada “presencial”. Exigiu-se dele conhecimento geral dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos das diferentes áreas do conhecimento. Ambos, supervisor e orientador, deveriam ser assistidos por especialistas de origem universitária, destacam os documentos.

Elba Siqueira de Sá Barreto, analisando o impacto do Programa “Um salto para o futuro” no processo de capacitação à distância de professores no Brasil, observa que, com relação ao trabalho do orientador da aprendizagem, algumas diferenças poderiam ser notadas.

Qualquer generalização acerca da qualidade da atuação desse profissional seria contudo temerária, (...), dadas a extensão territorial do país e a diversidade de situações de implementação do Programa. Seu desempenho pode variar, como observado, mostrando-se desde o de mais excelente teor, capaz de agregar elementos novos e analisar as implicações teórico-práticas da programação, até aquele que, por falta de uma formação mais sólida do orientador da aprendizagem, restringe-se a um tratamento aligeirado dos temas, extremamente formal e atrelado à formulação dos textos televisivos e dos boletins. (Barreto. *Op. cit.*, p. 320-321)

O “Salto para o futuro” pretendia ser um Programa cuja marca registrada fosse a utilização das tecnologias como recursos de educação. Como se afirma nos documentos, tratava-se de uma tentativa de estabelecer um “canal aberto de diálogo sobre teoria e prática”.

Os professores do Ensino Fundamental, através deste Programa, teriam a oportunidade de debater continuamente o trabalho didático desenvolvido em sala de aula. Para que isso se tornasse viável, ao orientador de aprendizagem foi confiada a função de “mediador” das atividades pedagógicas desenvolvidas na telessala. Este profissional deveria, antes de mais nada, aglutinar esforços para que os professores, mediante a troca permanente de experiências pedagógicas, aplicassem em sala de aula a proposta metodológica transmitida pelo Programa.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso Sul, no início da década de 1990, seguindo a orientação determinada pelo Ministério de Educação, incorporou em sua política de capacitação de recursos humanos, a modalidade de educação à distância. Também para esta Secretaria, os recursos da educação à distância passam a ser vistos como estratégicos. Com eles, seria possível promover a capacitação de um contingente bem maior de professores, de forma continuada e com grande economia de recursos.

Em 1992, no curso da administração Pedro Pedrossian (1991-1994), o Programa Nacional de Educação à Distância é implementado no Estado. O caráter desta implementação é experimental. Nesta época, a Secretaria de Educação estava sob o comando da professora Leocádia Aglaé Petry Leme. Como membro do grupo que elaborou o documento norteador, publicado sob os títulos *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul* (1991)²⁰, a professora revela a intenção de priorizar a educação à distância. Diante do grande volume de recursos necessários ao empreendimento da capacitação permanente em serviço dos professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino, a educação à distância pode significar a melhor possibilidade.

Em seu *Relatório Final* (1994), a Secretaria de Estado de Educação, ao resumir os resultados alcançados pela política de capacitação naquele período, destaca a prioridade dada à educação à distância como grande recurso da qualificação de professores.

Evidentemente, não podendo prescindir aos avanços tecnológicos conquistados pela sociedade, a modalidade do Ensino à Distância e Continuado para a capacitação tem sido priorizada. Nessa perspectiva, recursos foram investidos na aquisição de televisores, videocassetes e computadores. Dotadas de infraestrutura, as escolas que constituem telepostos garantem aos professores, no

²⁰ A política de educação a ser empreendida pelo Governador Pedro Pedrossian, no período de 1991-1994 esta consubstanciada no documento *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul – 1991-1994*, o qual foi produzido por um grupo de educadores ligado ao quadro da própria Secretaria de Educação. São eles: Aparecida Bueno Nogueira, Eliza Emilia Cesco; Elza Maria Villas Boas; Hélio de Lima; Irene de Souza Diniz; Leocádia Aglaé Petry Leme; Marlene de Mello Jacinto Correia.

próprio local de trabalho, a melhoria do desempenho de suas atividades. Vale registrar que, esse investimento, ao mesmo tempo que garante maior eficácia das ações, reduz o custo com capacitação. (Relatório Final/SED, 1994, p. 23)

A Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH), órgão da Secretaria de Educação, foi redimensionada nesta gestão. Ela passou a constituir a Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH), diretamente ligada à Coordenadoria Geral de Apoio Técnico-Administrativo. Esta Coordenadoria é que tinha a responsabilidade de executar a política de capacitação. Desta forma, esperava-se imprimir maior agilidade aos serviços prestados às unidades escolares e às Agências de Educação. Foi justamente esta Diretoria Geral de Recursos Humanos que coordenou, acompanhou e avaliou a execução do Programa “Um salto para o futuro” nas escolas públicas do Estado²¹.

A inserção do Estado no Programa federal, significou a possibilidade de um repasse mais substantivo de recursos financeiros por parte do Ministério de Educação. A aquisição da tecnologia necessária ao equipamento das escolas da rede e de toda a infra-estrutura exigida pelo Programa, de fato, deu às escolas do Estado uma nova configuração física. Apesar disso, e este é o grande questionamento, o padrão de qualidade do ensino manteve-se inalterado.

De acordo com informações contidas na justificativa do *Projeto Estadual de Teleducação*, (1993)²² elaborado pela SED, a qualidade do ensino comprometia o desempenho dos alunos e explicava os baixos índices de

²¹ A criação da estrutura necessária para a recepção organizada do Programa, foi, na maioria das vezes, viabilizada mediante parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação e as Secretarias de Educação dos municípios. Por isso, em muitos municípios de Mato Grosso do Sul, o Programa foi transmitido em telepostos que funcionavam em espaços disponibilizados tanto pelas instituições educacionais do Estado como do município. O orientador da aprendizagem e o supervisor do Programa também eram professores cedidos ora pela rede municipal ora pela rede estadual de ensino.

²² O *Projeto Estadual de Teleducação* (1993) visava elucidar a estrutura organizacional e o funcionamento do Programa, no âmbito do Estado de MS, tendo como parâmetro a orientação fornecida pelo Ministério de Educação. Com o Projeto a Secretaria de Educação pretendia criar a infra-estrutura necessária para a veiculação do Programa nas escolas da rede estadual: implantação de telepostos; de núcleos de supervisão; lotação do orientador de aprendizagem; aquisição de equipamentos (TV, videocassete, antena parabólica) etc.

aprendizagem verificados nas escolas do Estado. Sintomas do problema: a evasão e a repetência.

Anualmente, mais de 10 milhões de alunos do ensino de 1º grau, no Brasil, evadem durante o ano letivo ou são reprovados ao seu final, implicando em custos correntes desperdiçados num valor superior a US\$1 bilhão. A cada ano também, 5 milhões de alunos estão repetindo série cursada no ano anterior e a criação de vagas correspondentes implica em investimentos superiores a US\$ 4 bilhões. (...) O próprio Ministério da Educação, ciente dessa realidade, pretende reduzir tais índices, através da capacitação de grande contingente de professores não habilitados e/ou mal preparados para o exercício de sua função, utilizando recursos tecnológicos de grande alcance, como o rádio e a televisão. (SED. Projeto Estadual de Teleeducação. Justificativa, 1993, p. 9)

Para combater essa “triste realidade”, a Secretaria implanta em 1992 o Programa “Um salto para o futuro”. Inicialmente, foram criados quatro telepostos, no município de Campo Grande, capital do Estado. Imediatamente, são instaladas quatro telessalas²³, que naquele ano, atenderam 68 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. Consideraram-se positivos os trabalhos desenvolvidos nestas quatro telessalas. A partir daí, multiplicam-se os postos e as salas. Mais cinco municípios do Estado são contemplados: Angélica, Bataguassu, Corumbá, Eldorado e Maracaju. Nestes municípios, foram atendidos 150 telealunos. (SED/DGRH. Educação à Distância em Mato Grosso do Sul, 1995, p. 5).

Para efeito de uma melhor compreensão da execução do Programa em MS, foram destacados os dados relativos a sua evolução no período 1992-1995. Esses dados referem-se ao quadro demonstrativo que figura no documento *Educação à Distância em Mato Grosso do Sul* (1995) elaborado pela Diretoria Geral de Recursos Humanos da SED.

²³ As quatro telesalas criadas em 1992, no município de Campo Grande, funcionavam em espaços cedidos pelas seguintes escolas: EEPG “Adventor Divino de Almeida”; EEPG “Dona Consuelo Müller”; EEPG “Pe. José Scampini”; EEPG “Joaquim Murtinho”. Alguns critérios foram estabelecidos para que essas escolas se constituíssem em pólos da recepção do Programa “Um salto para o futuro”. São eles: localização, facilidade de acesso; espaço disponível; equipamentos tecnológicos (videocassete, televisor, telefone).

Quadro 1

Ano	Município	Teleposto	Telessala	Telealuno
1992	06	06	-	218
1993	50	57	-	1.897
1994	69	81	-	14.541
1995	69	162	162	4.769

Fonte: SED/DGRH, 1995²⁴

Como se pode constatar, mediante a análise dos dados, o Programa, no âmbito do Estado, conheceu o seu ápice no ano de 1994, quando um grande contingente de cursistas, para ser exato: 14.542, freqüenta as telesalas. A partir de 1996, começa o esgotamento do Programa, com o refluxo da demanda. A maioria dos telepostos e telessalas, existentes nos diferentes municípios atendidos, foram gradativamente desativados, por iniciativa da própria coordenação estadual do Programa.

A desativação dos postos foi justificada pela Secretaria com os seguintes argumentos: a) baixa freqüência de cursistas às teleaulas; b) extinção da figura do orientador da aprendizagem, motivada pela contenção de gastos por parte da SED; c) formulação de novas estratégias para funcionamento do Programa, hoje, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico da escola e, constituindo-se numa ação de capacitação desenvolvida durante a “hora atividade” do professor; d) incorporação do Programa “Um salto para o futuro” ao *Projeto TV Escola*²⁵ (SED/DTE.

²⁴ O número de telessalas referentes aos anos de 1992, 1993 e 1994 não consta no documento consultado.

²⁵ O *Projeto TV Escola*, segundo o Ministro de Educação Paulo Renato Souza, é um dos pilares centrais da política geral do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) para a educação básica (MEC. Revista TV Escola. Entrevista, 1996, v.2, n. 2. p. 26). Considerado uma ação de grande impacto na formação continuada à distância de professores, o Projeto tem como objetivo maior, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino das escolas brasileiras. O TV Escola é um canal de satélite disponível exclusivamente para veicular programas educativos, oferecidos pelo Ministério da Educação às escolas públicas e particulares. Os recursos são repassados diretamente às escolas. Para ser favorecida, a escola deve ter mais de cem alunos no Ensino Fundamental. As Secretarias Estaduais também podem adquirir o kit pedagógico, composto por uma antena parabólica, um aparelho de TV, um videocassete e uma caixa com dez fitas de vídeo. A contrapartida dos Estados e Municípios resume-se aos gastos com instalação, manutenção e segurança dos equipamentos. O MEC produz e envia, regularmente, para as escolas do país, a *Revista TV Escola* que fornece a “grade da programação”, bem como outras informações de cunho pedagógico. O Projeto TV Escola foi lançado oficialmente, em todo o território nacional, em março de 1996.

Programas e Projetos da Diretoria de Tecnologia Educacional: relatório dos trabalhos desenvolvidos – 1995/1998, 1998, p. 65-76)

Sobre os resultados do Programa em Mato Grosso do Sul, a avaliação é do próprio MEC. O MEC realizava a avaliação sistemática do Programa ao final de cada *Série*. Com regularidade, eram encaminhados à Secretaria de Educação instrumentos previamente elaborados para serem respondidos pelos cursistas, pelo orientador de aprendizagem e pelo coordenador estadual de educação a distância. Os dados coletados através desses instrumentos eram analisados pelo MEC e, então, divulgados para os Estados, em forma de relatórios de avaliação. A partir desses relatórios, a equipe de produção realizava “inovações” no formato e nas temáticas dos programas educativos transmitidos, como já foi evidenciado.

A Secretaria de Educação, por intermédio da equipe de coordenação estadual, também procedeu a avaliação. Com seus próprios instrumentos, elaborou relatórios com descrição circunstanciada dos resultados.

Os relatórios, tanto aqueles produzidos pelo MEC como aqueles elaborados pela Secretaria de Educação, foram objeto de análise no interior desse trabalho de investigação. Eles revelam dados e informações do conjunto das atividades realizadas, procuram evidenciar a face mais “positiva” do Programa. Embora algumas dificuldades tenham sido enfrentadas, como por exemplo, a resistência ao uso das novas tecnologias, os “números” alcançados pelo Programa,²⁶ segundo a avaliação feita pelas instituições responsáveis, foram altamente significativos. A análise é predominantemente quantitativa, fixando-se nos “números” produzidos.

²⁶ As informações oferecidas por esses relatórios, referem-se, na maioria das vezes a dados quantitativos e, também, a aspectos formais. Há, por exemplo, uma preocupação exacerbada em destacar o quantitativo de professores, de Estados, de municípios beneficiados pelo referido Programa. As avaliações realizadas, a partir dos instrumentos aplicados, não permitem inferir, com segurança, as mudanças ocorridas na forma do desempenho do professor em sala de aula.. As informações acerca dos efeitos do processo de capacitação sobre o trabalho do professor, revelam apenas mudanças de comportamento pessoal, tais como: maior espírito de “crítica”; melhoria do relacionamento humano no trabalho; maior participação na hora atividade; maior interesse na confecção e utilização de materiais pedagógicos; maior criatividade, etc. (SED. Relatório, 1995, p. 24)

Nota-se uma verdadeira apologia ao potencial dos recursos tecnológicos. A teleeducação, por exemplo, resulta numa solução quase que “mágica” para os problemas da formação dos professores. Com insistência, aponta-se o grande contingente de educadores que são ou poderiam ser capacitados simultaneamente, se houvesse um recurso sistemático, amplo e irrestrito, a tais tecnologias. A “economia dos recursos” é o principal apelo.

Os relatórios não oferecem uma análise mais profunda sobre as mudanças verificadas ou não no trabalho pedagógico executado na escola por aqueles que foram atendidos pelos cursos de capacitação. Não inferem as consequências produzidas das suas possíveis causas. O trabalho do professor não é questionado na forma essencial da sua organização. Os recursos da informática são concebidos como complemento do trabalho.

Mesmo diante da falência das políticas de capacitação, não se discute a natureza do trabalho didático, sua forma, seu conteúdo e seus recursos. Esta natureza está dada, tendo apenas e tão somente que ser aperfeiçoada.

Acreditava-se que a simples inclusão dos recursos tecnológicos, tais como televisão, vídeo e computador, no processo de qualificação do professor, por si seria suficiente para modificar o seu padrão. À lógica do quanto mais “cursos de capacitação”, tanto mais instruídos e bem formados os professores, como melhor o desempenho dos alunos da educação básica em termos da aprendizagem, sucedeu a crueza da realidade. Os números da evasão e da repetência, indicadores da aprendizagem, para o discurso oficial, mantiveram-se nos mesmos patamares.

2- O Projeto Oficinas Pedagógicas: o fracasso revisitado

Na segunda administração de Wilson Barbosa Martins (1995-1980), ocupa a Secretaria de Educação do Estado Aleixo Paraguassú Neto²⁷. A função de

²⁷ O Secretário de Educação Aleixo Paraguassú Netto permaneceu no cargo durante o período de 01/01/1995 a 07/04/1997, quando foi substituído pela Profª Maria de Lourdes Maciel.

Coordenadora Geral de Educação, posto sob a responsabilidade do qual ficaram os programas de qualificação, foi confiada a Soila Rodrigues Ferreira Domingues, professora do quadro de profissionais de educação do Estado.

Como parte da política educacional proposta por esta gestão decidiu-se pela implementação de um conjunto de Projetos. O objetivo dessa iniciativa era cobrir os problemas mais prementes que a educação do Estado apresentava. Problemas como: altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental; baixo rendimento dos alunos do ensino noturno; atuação precária do coordenador pedagógico; desempenho deficitário dos professores que lecionam na zona rural, etc.

Com este intuito, foram elaborados alguns projetos, todos eles voltados para a discussão de ações relativas aos seguintes pontos: qualidade do ensino noturno; à alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (*Projeto TAL – travessia, arte e letramento*); capacitação de professores da educação básica. Para atender este último ponto, a Secretaria de Educação concebe o Projeto denominado “Oficinas Pedagógicas”.

Tal Projeto foi elaborado e executado no período entre 1995 e 1998²⁸. A grande meta: descentralizar o processo de capacitação de professores da educação básica. Nesta época, a SED acreditava ser necessário criar novas estratégias de formação continuada de docentes, tendo em vista o fato de que as anteriores não vinham surtindo os efeitos projetados.

²⁸ O Projeto “Oficinas Pedagógicas” foi produzido em 1995 por um grupo de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam nas unidades escolares da rede estadual e na própria Secretaria de Educação. O grupo era constituído pelos seguintes profissionais: Alzira da Silva Andrade (SED); Polônia Albino Maia (SED); Sidinei Camargo do Nascimento (SED); Amélia Leite de Almeida (Núcleo Educacional/Douradores); Elson Luiz Araújo (CEFAM/Três Lagoas).

A Resolução/SED/MS nº 1.070, de 29/12/1995, implantou oficialmente o Projeto “Oficinas Pedagógicas” na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

A Resolução/SED/MS nº 1.119, de 25 de junho de 1996, estabeleceu as normas para a implantação do referido Projeto nas escolas estaduais de MS.

A Secretaria postulava a idéia de que seria preciso investir em outras instâncias de treinamento e não apenas, como se fazia até então, em cursos ou ações centralizadas, decididas a partir da própria Secretaria. A estratégia principal era “comprometer os próprios professores”, os das escolas e os das Agências de Educação, postos avançados da Secretaria. Considerava-se o trabalho realizado no âmbito das Agências como algo muito significativo.

Inicialmente, foram criadas quinze Oficinas Pedagógicas localizadas nos seguintes municípios pólos: Campo Grande (04); Dourados (02); Três Lagoas (01); Paranaíba (01); Corumbá (01); Nova Andradina (01), Aquidauana (01); Jardim (01); Naviraí; (01); Ponta Porã (01); Coxim (01). Tais Oficinas estavam subordinadas administrativamente às Agências Educacionais, órgãos intermediários, ligados diretamente à Secretaria de Educação e às unidades escolares. Cada Oficina Pedagógica deveria oferecer atendimento técnico-pedagógico às escolas de um conjunto, de dois a oito municípios, o que representava uma espécie de “jurisdição”. (Resolução/SED/MS nº 1.110, de 25/06/1996)

As Oficinas Pedagógica eram constituídas por um grupo de professores (máximo sete e mínimo três), habilitados nos componentes curriculares do Núcleo Comum (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia) e, os fixados no Art. 7º (Educação Física e Educação Artística) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971. Esses professores pertenciam ao quadro efetivo do Estado, sendo lotados nas Agências Educacionais. A seleção dos mesmos baseou-se no critério da análise de currículo profissional e entrevista.

Na *Justificativa* do Projeto, o grupo de professores responsável pela sua elaboração destaca a “crise” na rede estadual de ensino. O nível da aprendizagem não era satisfatório. O principal sintoma da crise: as altas taxas de evasão e repetência. No diagnóstico das causas, o desempenho do professor aparece com relevo. Os elementos causadores desta insuficiência de desempenho: formação profissional precária; falta de materiais didáticos e baixos salários. (SED/CGE. Justificativa, 1995, p. 4)

Na tentativa de debelar o “problema”, a Secretaria de Educação implanta, em 1989, as chamadas Diretrizes Curriculares²⁹. Na prática, muitas escolas não chegaram a adotar as recomendações propostas, segundo a Secretaria, por causa da falta de “embasamento teórico-prático” entre os professores, sobretudo dos que não tinham habilitação numa determinada área do conhecimento.

Para garantir a ampla aplicação desta “inovação curricular” na rede estadual de ensino seria preciso, justifica o Projeto, capacitar o conjunto dos professores da educação básica. A iniciativa de treinar professores e coordenadores pedagógicos das escolas via equipe técnica da SED, com a participação eventual das universidades e do Núcleo de Educação das Agências Educacionais, não tinha produzido os resultados desejados. (SED/MS. Justificativa, 1995, p. 4).

Até esse momento, as capacitações oferecidas têm sido organizadas pelo Órgão Central, sem conseguir atender as especificidades de cada região. Essa modalidade de trabalho, conforme os resultados evidenciados, não atingiu os objetivos pretendidos, apontando para uma busca de novas alternativas, através da capacitação em serviço. (*Ibid.*, p. 4)

Segundo o discurso, o trabalho didático efetivado no “chão da escola” continuava obedecendo aos mesmos parâmetros utilizados antes dos eventos de capacitação. Criticava-se a utilização do livro didático como principal instrumento do processo de ensino. A constatação dos técnicos e dirigentes apontava para a necessidade de se exigir mais dos professores, de modo que os mesmos fossem levados a repensar e transformar sua prática profissional.

Esforços são empreendidos no sentido de dar eficiência ao trabalho de produção e execução do Projeto Oficinas Pedagógicas. Com as Oficinas o processo

²⁹ As *Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-Escola e 1º Grau* foram produzidas pelos técnicos da Secretaria de Educação em 1989. Sua implantação na rede estadual se deu sem nenhum debate preliminar com os professores. Estas Diretrizes Curriculares ainda não haviam sido colocadas em prática efetivamente, quando, em 1992, são reformuladas. A Secretaria de Educação, na época, acreditava que o insucesso da aplicação das Diretrizes Curriculares foi um produto da ausência de capacitação adequada dos docentes e dos coordenadores pedagógicos.

de capacitação seria descentralizado e com a descentralização os eventos de qualificação dos professores seriam mais eficientes.

As capacitações oferecidas diretamente aos docentes poderiam estar mais de acordo com a “realidade” de cada escola e, também, poderiam atender de forma mais apropriada as necessidades imediatas dos educadores.

Num processo de descentralização, essas capacitações em serviço têm por objetivo superar as dificuldades enfrentadas pelas escolas através do Projeto ‘Oficinas Pedagógicas’. Estas oportunizarão o exercício da autonomia da escola e dos educadores no processo ensino aprendizagem. Esse princípio de autonomia da escola deverá expressar o eixo das novas diretrizes no que se refere à política de capacitação das Oficinas Pedagógicas estando implícita no desenvolvimento de um processo de ações coletivas da escola voltado para um projeto pedagógico que atenda aos interesses da comunidade escolar. (*Ibid.*,p. 4)

Com a descentralização, à Secretaria de Educação caberia, apenas, o trabalho de definição política das ações de capacitação, ficando a parte operacional por conta das Agências Educacionais.

O acompanhamento e a avaliação das ações realizadas pelas Oficinas também ficariam por conta da SED. Tentava-se, deste modo, estabelecer um vínculo estreito de cooperação técnico-pedagógica com as Agências Educacionais, por intermédio dos professores das Oficinas. Estes, adquirida uma certa “competência técnica” poderiam, num momento ulterior, responder, eles próprios pelo trabalho de capacitação continuada dos professores da rede.

Entre os objetivos determinados para as Oficinas, destacam-se a seguir os que definiam a “qualificação” pretendida, bem como a forma de sua realização. Embora se possa notar algumas diferenças terminológicas, no conjunto, os conceitos utilizados como argumento, substancialmente não diferem daquilo proposto, nos períodos subseqüentes, pelo próprio poder público estadual.

- a) promover a melhoria da qualidade do ensino e a valorização e aperfeiçoamento do educador (objetivo geral);
- b) promover a integração de todos os segmentos da escola;
- c) possibilitar a reflexão e a troca de experiência entre os educadores;
- d) possibilitar a discussão e estudos de metodologias alternativas para as diversas áreas do conhecimento;
- e) oferecer orientação pedagógica e recursos didáticos que apoiem e auxiliem o professor na sua atividade docente;
- f) possibilitar aos educandos a apropriação do saber historicamente acumulado;
- g) promover encontros e cursos visando a capacitação e o aprimoramento da formação continuada do educador. (SED/CGE. Objetivos, 1995, p. 5)

A Secretaria de Educação investiu sistematicamente na estrutura material exigida Oficinas. São providenciados: estrutura física, recursos materiais, recursos financeiros e cursos técnicos aos agentes capacitadores.

A SED, ainda, comprometeu-se a manter um sistema regular de acompanhamento e avaliação do trabalho executado pelas Oficinas, prevendo visitas regulares e relatórios.

A produção do material pedagógico ficou sob a responsabilidade de uma equipe técnica constituída especificamente para este fim. Os mesmos técnicos assessoraram as Oficinas. (SED/CGE. Projeto Oficinas pedagógicas, 1995, p. 4-7)

Embora o Projeto não tenha sido avaliado de forma sistemática, os agentes envolvidos foram chamados a opinar sobre os resultados produzidos. Com base no depoimento destes agentes, o Estado optou pela extinção do Projeto Oficinas Pedagógicas. A decisão governamental baseou-se na convicção de que, com aquele Projeto, a “qualificação” do professor não se realizara da forma desejada. Uma nova política de formação de professores seria implementada, segundo a administração que se iniciava naquele momento (1999-2002)

3. Aprender aprendendo: em revista o Programa de capacitação continuada do Governo Wilson Barbosa Martins

O *Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”*³⁰ foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, com a parceria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A execução do Programa se deu no período entre os anos de 1997 a 1998.

Para coordenar e executar o Programa, foi instituído o Grupo de Trabalho denominado Grupo-Base Zero, composto por professores do quadro da Secretaria de Educação e da Universidade Federal³¹. Tanto no período de estudos quanto no de elaboração e implementação do Programa³², o Grupo operou sob a consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo³³, contratado, para este fim, pela Secretaria de Educação.

Na execução do Programa, houve, ainda, a participação efetiva dos professores que compunham as equipes das Oficinas Pedagógicas. Estas Oficinas funcionavam nas Agências Educacionais, órgãos intermediários, ligados à Secretaria de Educação e às escolas da rede estadual de ensino.

As Oficinas Pedagógicas foram assessoradas pelo Grupo-Base Zero/SED. Os cursos de capacitação foram oferecidos aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual, distribuídos segundo a

³⁰ Este Programa de capacitação foi implementado durante a administração do Governador Wilson Barbosa Martins (1995-1998). À época, a titular daquela Secretaria era a Professora Maria de Lourdes Maciel. Na UFMS, ocupava o posto de reitor, Jorge João Chacha.

³¹ O Grupo-Base Zero foi composto com os seguintes professores: Maria Divina Araújo (SED); Míriam Moreira Alves (SED); Olga Maria dos Reis Ferro (SED); Ângela Maria de Brito (SED); Jussara Rodrigues de Almeida (SED); Maria Cecília Amendola da Motta (OMEP/SED); Terezinha Bazé de Lima (UFMS); José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS); Jucimara Rojas (UFMS).

³² O Programa de Capacitação era dirigido para professores da educação básica, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

³³ Prof. Dr. Pedro Demo é PhD em sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha (1967-1971); professor titular da Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social; autor de diversos artigos e livros.

Agência Educacional a qual pertencia a Oficina Pedagógica. Onze municípios do Estado funcionaram como sede das Oficinas³⁴.

Com o trabalho de capacitação sendo desenvolvido pelas Oficinas Pedagógicas, a Secretaria de Educação pretendia descentralizar as ações de capacitação, formando o que se chamava de “multiplicadores”.

Na *Justificativa* do Programa, encontra-se um breve histórico das ações de capacitação docente que a Secretaria de Educação empreendeu nos anos 80 e 90. Melhorar a formação do professor e, conseqüentemente, combater o fracasso escolar, expresso pelas altas taxas de evasão e repetência³⁵, eram o que se pretendia com as referidas ações.

O texto ainda destaca que, apesar das diversas iniciativas e dos altos investimentos direcionados à capacitação docente, os resultados não tinham sido positivos. Os baixos índices de aprendizagem são atribuídos ao modelo de ensino.

(...) encontra-se até hoje nas escolas do Estado o modelo de educação oriundo do século XVII, onde o fazer docente se pauta no quadro de giz e nos textos escolares (livro didático). Desencadeando uma relação entre professor e aluno que se efetiva pelo modelo transmissão versus informação (sic). (*Justificativa*, 1998, p. 7)

Mediante este quadro negativo, é que a Secretaria de Estado de Educação, com a parceria da UFMS, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 resolveu desenvolver o Programa de Capacitação aqui analisado.

³⁴ Os municípios favorecidos foram: Aquidauana, Corumbá, Campo Grande (dois Grupos), Coxim, Ponta Porã, Jardim, Dourados, Paranaíba, Três Lagoas, Naviraí e Nova Andradina.

³⁵ Os dados do rendimento escolar dos estudantes da rede estadual de ensino são referentes ao ano de 1996 (IBGE), e constam na “Justificativa” do Programa: a) Ensino Fundamental (233.653 alunos matriculados): evasão – 13,2%; repetência – 21,8%; distorção idade/série – 42,99%; b) Ensino Médio (57.055 alunos matriculados): evasão – 22,8%; repetência – 12,8%; distorção idade/série – 57,97%. C. f. *Justificativa* do Programa. p. 7.

Pedro Demo, no Prefácio do livro *O ser professor: metodologias e aprendizagens*³⁶, ressalta a parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Educação como uma oportunidade de colocar no mesmo terreno professores da universidade e da escola.

Como regra, este encontro é quase impraticável, por razões óbvias e sobretudo não óbvias, mas em nosso caso foi possível e extremamente proveitoso. A presença da universidade nos trouxe a tranquilidade do reconhecimento acadêmico e a indicação para cima do nível que pretendíamos em nossos cursos e trabalhos. Já a presença de professores e técnicos da Secretaria representou sempre a “voz da experiência”, os “pés no chão”, indicando com insistência que seria preciso não só propor, mas fazer chegar. (Demo, 2000, p. 9)

Na mesma *Justificativa* do Programa (1998), reclama-se a necessidade de redimensionar o *Projeto das Oficinas pedagógicas*, com a esperança de se poder promover a valorização dos profissionais da educação da rede estadual de ensino e, com isto, recuperar a qualidade da educação no nível do ensino básico.

Entre os objetivos propostos pelo Programa, pode-se destacar:

- a) Oferecer aos profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino a oportunidade de estudar, pesquisar, elaborar e reconstruir conhecimentos, através de cursos que possibilitem desenvolver atitudes que venham refletir no seu fazer docente, de forma a otimizar a aprendizagem dos alunos.
- b) Instituir, na SED, um Grupo Base permanente, com a finalidade de conceber o Programa; elaborar os cursos; capacitar as Oficinas Pedagógicas e monitorá-las na efetivação dos cursos com os professores das escolas da Rede Estadual; acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa, além de cumprir um planejamento rigoroso de estudo e produção própria.

³⁶ Este livro é constituído por uma coletânea de textos escritos por alguns dos professores que integraram o Grupo-Base Zero; a organização do material ficou sob os cuidados da Prof^a Dr^a Jucimara Rojas, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e membro Grupo. Todos os textos versam sobre a experiência desenvolvida pelo Grupo de professores da UFMS e da SED, responsável pela execução do Programa.

- c) Refletir sobre os conceitos que envolvem o “fazer” do professor, possibilitando-lhe condições de elaboração do projeto pedagógico próprio, com vistas a participar do projeto coletivo, com competência formal e política.
- d) Elaborar e implantar projetos que contemplem os profissionais da Educação Básica, com laboratórios de aprendizagem, cujos recursos didáticos e tecnológicos possam oferecer condições de valorização e redimensionamento da prática pedagógica desses profissionais.
- e) Oferecer, no mínimo, dois cursos por ano. Sendo estes com carga horária de 60 horas (sic). (Objetivos/diretrizes, 1998, p. 8)

O Programa considerava importante modificar o ambiente da aprendizagem. A prática docente teria que ser repensada, a partir da própria colaboração dos professores. Eles deveriam ser instados a reconsiderar o seu trabalho a partir do material teórico-prático proposto para estudo. A reflexão sobre as dificuldades práticas, verificadas por cada um, no dia-a-dia da sala de aula, seria o ponto de partida da mudança do trabalho didático desenvolvido pelo professor.

Prometia-se, assim, uma nova forma de capacitação, segundo a qual, cada professor deixaria de ser “mero espectador para ser sujeito ativo que estuda, pesquisa e reconstrói o conhecimento”³⁷. O profissional da educação deveria ser incentivado a criar hábitos de estudo e de produção de textos, como forma de aprofundar e reconstruir o seu conhecimento teórico-prático. Com esta mudança de comportamento, sua ação pedagógica seria redimensionada, acreditava o Programa.

O conceito de “formação continuada” é basilar no documento do Programa. Segundo tal conceito, diante da insuficiência da formação original, cada professor deve ser instrumentalizado teoricamente de modo a poder manter-se constantemente em processo de atualização dos conhecimentos. Como instrumentalizá-lo, então? Estimulando, nele, a capacidade da “elaboração própria do

³⁷ Aprende Aprendendo em Revista. A arte de (re) construir o saber. Edição Especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores. Grupo-Base. SED. UFMS. Campo Grande/MS: dezembro de 1998. p. 14. Esta Revista foi produzida com a finalidade de divulgar e esclarecer os fundamentos e as estratégias de funcionamento do Programa. Em geral, os artigos foram produzidos pelos próprios componentes do Grupo-Base Zero e do Grupo-Base 1. O consultor Pedro Demo também colaborou com um artigo.

conhecimento”. O professor deveria ser condicionado a produzir, ele próprio, os textos que fundamentam o seu trabalho.

Os textos elaborados pelos professores, durante o curso de capacitação, eram criteriosamente avaliados, sendo-lhes, inclusive, atribuídas notas de zero a dez para indicar o desempenho de cada professor.

Na entrevista concedida à Revista *Aprender Aprendendo em Revista*, o Grupo-Base Zero esclarece, em linhas gerais, a metodologia do Curso de Capacitação do referido Programa:

O Programa de Capacitação Continuada *Aprender Aprendendo* foi elaborado de tal forma a cuidar da aprendizagem do professor e consequentemente de seus alunos. Nesse sentido, os cursos ministrados seguem uma metodologia que observa criteriosamente uma ambiência adequada da aprendizagem. Tanto no que diz respeito a organização técnica do curso – espaço, carga horária, número de participantes e material subsidiário -, quanto aos procedimentos didáticos que levam a aprendizagem. (*Aprender Aprendendo em Revista*, 1998, p. 14)

A metodologia utilizada na execução dos cursos de capacitação visava propiciar, principalmente, momentos em que os professores pudessem elaborar e reelaborar, individual e coletivamente, textos a partir de pesquisas realizadas em livros, em revistas, discussões em grupos, filmes assistidos, hipóteses de trabalho. Os textos elaborados eram avaliados diariamente pelos ministrantes, com a finalidade de verificar o nível de desempenho dos cursistas. A avaliação indicava caminhos para novos estudos e pesquisas. Procedendo desta forma, o Grupo executor do Programa, acreditava estar promovendo a capacitação continuada do professor, do coordenador pedagógico, do diretor escolar e dos técnicos das Oficinas Pedagógicas.

Os pressupostos que norteiam os cursos de capacitação continuada previstos neste Programa tem como eixo: o “Aprender a aprender” dos educadores de forma que estes, desenvolvam em si, e depois em seus alunos, o questionamento permanente que os levem a pesquisar e consequentemente apreender e

reelaborar o conhecimento produzido historicamente, em busca da competência humana. O aspecto temático, do Programa de capacitação continuada, busca o desenvolvimento da competência humana, fundamentando-se numa abordagem propedêutica, que são condições basilares para desencadear o processo de aprendizagem do profissional da educação. (Metodologia, 1998, p. 9-10)

A metodologia dos cursos de capacitação do Programa estava, como se pode verificar, assentada num tripé constituído pelos seguintes elementos: pesquisa, elaboração e avaliação. Esses elementos, são explicados, segundo a fala de Maria Cecília Amendola da Motta, componente do Grupo-Base Zero, pelos seguintes argumentos:

A **pesquisa**, como instrumento imprescindível no fazer pedagógico do professor, faz deste um investigador da própria prática, permitindo a análise e a interpretação do seu fazer, suscita caminhos a serem repensados, aprofundados com fundamentação teórica; o professor-pesquisador, que faz do ato de pesquisar a própria ação, um desafio permanente no cotidiano da sala de aula. (...) A pesquisa num processo de reconstrução do conhecimento, na busca da competência humana, exige do educador, um esforço reconstrutivo pessoal, consciência crítica, questionadora e noção de provisoriedade do conhecimento.

A **elaboração** individual ou coletiva, requer do cursista, após o desafio da pesquisa, um sentido desvelador dos autores estudados; trocas de experiências sobre a própria prática; produção com mãos próprias de seu texto, com a finalidade de desencadear no final do processo o seu Projeto Pedagógico.

A **avaliação** é constante e diária. Registra o desempenho dos cursistas, suas produções individuais ou coletivas, com o objetivo de promover a aprendizagem dos mesmos³⁸. (Motta, 2000, p. 87-88 – Grifo da autora)

³⁸ Para Terezinha Basé de Lima, membro do Grupo-Base Zero, “a razão única de ser da avaliação é a de garantir a aprendizagem dos cursistas”. Esta professora informa que os critérios utilizados no processo de avaliação eram os seguintes: capacidade de argumentação; estruturação lógica do texto; criatividade da elaboração; elaboração do trabalho. LIMA, Terezinha Basé. *Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional*. In: ROJAS, Jucimara (Org.). *O ser professor: metodologias e aprendizagens*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2000 (Coleção Fontes Novas). p. 108

Na metodologia proposta pelo Programa, a pesquisa³⁹ ocupa um lugar de destaque. Ela é considerada uma estratégia que deve permear todo o processo educativo, em qualquer nível ou etapa. A pesquisa deve ser vista como “ambiente da aprendizagem reconstrutiva”. Para Pedro Demo, esta forma de aprendizagem⁴⁰

(...) é aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que de ensinar, com a presença do professor na condição de orientador “maieútico”. Tem como contexto central a formação da competência humana, de cunho político, certamente instrumentada tecnicamente, mas efetivada pela idéia central de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva. (Demo, 1998, p. 7-8)

A “aprendizagem reconstrutiva” propugnada por Demo tem suas raízes num conjunto de teorias denominadas de modernas e pós-modernas. Essas teorias explicam o processo de aprendizagem do sujeito. Elas estão fundadas, segundo o consultor do Grupo, na física (Prigogine), na biologia (Maturana, Varella), na filosofia (Kohlberg, Habermas, Apel), na psicologia (Piaget, Vygotsky) e na lingüística (Austin).

Defendendo uma abordagem interdisciplinar da produção do conhecimento, Demo ressalta a contribuição dessas diferentes teorias e de seus respectivos autores. Aos professores, que constituíam o Grupo-Base Zero, foi dada “autonomia” para discutir e optar por uma determinada perspectiva teórica, desde que eles não perdessem de vista a questão da *aprendizagem do aluno*, a qual, de

³⁹ Para Demo (1998) “A noção usual de pesquisa como sendo o processo metodológico geralmente muito sofisticado de produção de conhecimento continua valendo, mas é apenas uma das faces. Seria, assim, o caso de distinguir entre um ‘pesquisador profissional’, que vive de produzir conhecimento. e o ‘profissional pesquisador’, que usa a pesquisa como propedêutica de seu saber pensar.” DEMO, Pedro. *Aprender – o desafio reconstrutivo*. In: *Aprender Aprendendo em revista*. *Op. cit.*, p. 7

⁴⁰ Demo esclarece que, embora a expressão “construção do conhecimento” seja mais conhecida, devido a obra de Piaget, ele não adota tal terminologia “apenas para não insinuar que a aprendizagem reconstrutiva só poderia ser feita através das idéias de Piaget e também para não reforçar uma certa tendência excessivamente rigorosa ou menos hermenêutica, a saber: normalmente reconstruímos conhecimentos, porque partimos do que já conhecemos, aprendemos do que já está disponível na cultura; a construção do conhecimento também pode ocorrer, mas é um passo de originalidade acentuada, dificilmente aplicável ao dia-a-dia.” DEMO, Pedro. *Ibid.*, p. 7

acordo com o consultor, deveria ser a preocupação principal deles, enquanto capacitadores.

Deixando claro a sua posição a respeito da questão teórica, no trabalho a ser desenvolvido pela Secretaria de Educação, Demo (2000) assinala:

(...) nunca foi colocada a *idéia torta* de que teríamos algum *patrono teórico*, já que isto é contraditório com o compromisso reconstrutivo permanente. Nosso compromisso fatal seria sempre a *aprendizagem adequada do aluno*, não teorias específicas, ainda que, para cada qual, caberia sempre preferir autores. Não se induz ao ecletismo, porque sempre se trata de reconstruir teorias, não de justapô-las. Sobretudo, direciona-se a energia política para o objetivo correto, que é a salvaguarda do direito do aluno de aprender bem, *não de oficializar teorias*. (Demo. *Op. cit.*, p. 18 – Grifo nosso)

Terezinha Basé de Lima (2000), professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e integrante do Grupo-Base Zero, vai reiterar o que foi afirmado por Demo. Para esta autora, as “regras do jogo” definem que:

Não haverá estabelecimento de uma teoria oficial. Aproveitar todas que satisfazem os critérios mais fundamentais da aprendizagem moderna. Pluralismo é o que devemos ressaltar uma vez que há reconstrução que nos permite ir ao encontro de todas as teorias e colher delas os princípios fundamentais de uma aprendizagem moderna. Portanto não se corre o risco de ecletismo. *Ecletismo é cópia. Pluralismo é reconstrução do conhecimento na ação pedagógica*. (Lima, *Op. cit.*, p. 107 – Grifo da autora)

Mediante o exposto, pode-se concluir que a pedra angular da proposta de capacitação do Programa era o processo de reconstrução da aprendizagem do professor. Observar o aluno na sua “realidade concreta” e transformar o ambiente da aprendizagem são as idéias essenciais do discurso. A meta é criar um “ambiente favorável” para que os professores (capacitadores e cursistas) possam também “reconstruir a sua aprendizagem”.

Para isso, o Programa indicava, como metodologia de aprendizagem a pesquisa, a elaboração própria e a avaliação sistemática dessa elaboração. O professor, da mesma maneira que o aluno, tinha que “aprender a aprender”. A formação do professor deveria estar centrada mais na questão da aprendizagem, do que, propriamente, na questão do ensino.

(...) o critério de qualidade primordial da experiência seria a aprendizagem concreta dos alunos, seguindo daí que o grupo também deveria aprender de maneira adequada. Por certo, um aluno somente aprende bem, se puder conviver com um professor que também aprende bem, mudando a regra do jogo: *professor não é especialista do ensino, mas da aprendizagem*. (Demo. Op. cit., p. 16 – Grifo nosso)

As experiências de eventos de capacitação anteriores são questionadas. A crítica recai de forma incisiva sobre o modelo de capacitação que dominou até então, que, na opinião dos autores do Programa, não tinha contribuído para provocar mudanças efetivas no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Na maioria dos cursos de capacitação, marcados por “exposições em série”, ou seja, voltados simplesmente para a transmissão de informações, o professor tem se mantido numa atitude passiva e pouca questionadora. Segundo as análises, são nefastas as consequências produzidas, por este modelo, na formação dos professores. Daí, a ilusão ou crença na possibilidade de uma nova forma de capacitação.

A inovação no modelo proposto, por meio do Programa, estaria no fato do curso oferecer “ocasião de inequívoca aprendizagem, com base em pesquisa e elaboração própria e com acompanhamento diário do aproveitamento de cada um”. (*Ibid.*, p. 17-18). Durante os cinco dias de duração do curso de capacitação, após estudos e pesquisas em textos (e outros recursos como hipótese de trabalho, filmes, relato de experiências etc.), os educadores eram desafiados a produzirem textos, individual e coletivamente, demonstrando, desta forma, as seguintes competências:

capacidade de argumentação; estruturação lógica do texto; criatividade da elaboração e apresentação do trabalho⁴¹.

O Grupo-Base Zero, em entrevista à *Revista Aprender Aprendendo em Revista* (1998), refere-se ao caráter inovador deste Programa empreendido pela Secretaria de Educação, com as seguintes palavras:

O Programa se difere de outros já desenvolvidos pela Rede é na sua organização e na forma de participação dos cursistas. Todos os dias o cursista, de acordo com o tema planejado, e hipótese de trabalho recebe orientação no início do dia. Depois estuda e faz uma elaboração escrita que é entregue para ser avaliada. Esta forma de encaminhamento permite ao Grupo Base a verificação, em processo, da aprendizagem do cursista. Desta forma o curso passa a ser formativo e não informativo. Seria essa uma das grandes diferenças em relação aos demais cursos até então oferecidos. No último dia de curso, o professor apresenta um projeto pedagógico individual que mostra onde e porque pretende interferir, pedagogicamente, no seu fazer em sala de aula para minimizar os problemas detectados e, assim, chegar ao seu objetivo fim: a aprendizagem de seus alunos. (Revista Aprender Aprendendo em Revista. *Op. cit.*, p. 14)

Os cursos de capacitação previstos pelo Programa tinham uma estrutura organizacional criteriosamente planejada e colocada em prática. Esses cursos eram desenvolvidos com uma carga horária de 60 horas, sendo sustentados por eixos temáticos que definiam a metodologia e os conteúdos. Esses eixos eram os seguintes: Aprendizagem; Pesquisa e Elaboração; Descoberta de alternativas ao fazer pedagógico; Conhecimento: teoria e prática; Avaliação; Projeto Pedagógico. (SED/MS. Relatório – Primeiro Curso do Programa de Capacitação Continuada “Aprender Aprendendo”, 1998, p. 23).

⁴¹ Os textos produzidos pelos cursistas eram analisados e corrigidos pela equipe responsável pela realização do curso. Muitas vezes, o educador reagia negativamente ao processo de avaliação. No entanto, Lima argumenta: “A razão única de ser da avaliação é a de garantir a aprendizagem dos cursistas, no intento de levar esta mesma mensagem para a escola, ou seja, de garantir todo dia a aprendizagem dos alunos. O direito de reagir faz parte da democracia da avaliação, mas neste caso, é mister saber contra-argumentar, fazê-lo civilizadamente, e sobretudo não escamotear a necessidade de avaliação ou usar um tipo de avaliação que nada avalia.” Lima. *Op. cit.*, p. 108

Com o propósito de desencadear um processo de “formação permanente” e “descentralizado” dos professores da educação básica, o Programa propunha-se a desenvolver projetos paralelos⁴², que pudessem garantir a sua operacionalização com eficácia. Esses projetos figuravam entre as metas a serem alcançadas. As metas do Programa eram: a) elaborar no prazo de sessenta dias o Programa de Capacitação continuada de Professores Aprender Aprendendo; b) garantir o oferecimento de dois cursos de 60 horas anuais, de forma a atingir, gradativamente, todos os educadores da rede estadual de ensino; c) implantar e institucionalizar, no período de um ano, o Laboratório de Aprendizagem e estabelecer mecanismos para implantação do Instituto Superior de Educação; d) realizar Cursos de Especialização “Lato Sensu” para atender a demanda existente no Estado⁴³; e) produzir, organizar e publicar materiais de caráter científico com o objetivo de registrar as produções dos capacitadores e dos cursistas; f) definir com parceria do Núcleo de Avaliação/Diretoria de Gestão Escolar, da SED, estratégias de avaliação do desempenho dos alunos, cujos professores participaram dos cursos de capacitação do Programa. (Metas/estratégias, 1998, p. 12-14)

A maioria dessas metas não saiu do papel, tendo em vista que o Programa começou a ser implementado, de fato, no transcorrer do ano de 1998⁴⁴, quando a administração, do então governador Wilson Barbosa Martins, chegava ao seu final. Neste ponto, é necessário esclarecer que, este Programa não esteve vinculado diretamente às outras ações de qualificação profissional de professores desenvolvidas pela Secretaria de Educação, no mesmo período.

⁴² Os projetos programados (e alguns deles colocados em prática na época) eram os seguintes: Laboratório de Aprendizagem (espaço reservado para o professor realizar estudos e pesquisas); Produção Científica (elaboração e publicação de artigos em revistas e livros, sob a responsabilidade da UFMS); Vale-Saber (bolsa-auxílio aos professores que produziam e executavam projetos de relevância educacional nas escolas da rede estadual) e Cursos de Pós-Graduação oferecidos pela SED em parceria com a UFMS. Ver Revista Aprender Aprendendo em Revista. *Op. cit.*, p. 18

⁴³ Esses Cursos de Especialização deveriam funcionar nos municípios em que estão localizados os Centros Universitários da UFMS. Eles seriam estruturados a partir de módulos (modalidade de ensino a distância), permitindo, desta forma, que o professor frequentasse o curso sem afastar-se do trabalho desenvolvido em sala de aula.

⁴⁴ No segundo semestre de 1997, a Secretaria de Estado de Educação instituiu um Grupo (Grupo-Base Zero) permanente, formado por técnicos (professores e coordenadores pedagógicos) de diferentes Diretorias da Superintendência de Educação, com a finalidade de realizar e acompanhar cursos de capacitação dessa instituição educacional. A criação oficial do Grupo de Trabalho e das diretrizes do Programa ocorreu no mês de março de 1998 (Resolução/SED, nº 1.225, de 16 de março de 1998).

Este Programa de capacitação foi realmente priorizado pelo Governo do Estado, que disponibilizou recursos financeiros e humanos para a efetivação dos cursos. Apesar disso, não se percebia um envolvimento da Secretaria de Educação, como um todo, em torno da execução do Programa, ainda que fossem feitas algumas tentativas de divulgação deste trabalho no interior da instituição. Enquanto o Grupo-Base Zero, juntamente com o Grupo das “Oficinas Pedagógicas”, sediadas nas Agências Educacionais, realizavam os cursos de capacitação, previstos pelo Programa, outros setores da SED desenvolviam outros eventos de formação de professores, com concepções, objetivos e conteúdos diferentes.

A partir de 1999, assume a administração do Estado de Mato Grosso do Sul, José Orcírio Miranda dos Santos (o “Zeca do PT”), sendo a pasta da Secretaria de Educação confiada a Pedro César Kemp Gonçalves. Sob esta nova gestão, o Programa deixa de ser executado. O Grupo-Base Zero foi destituído. As Oficinas Pedagógicas também foram extintas. Uma “nova” política de qualificação profissional de professores seria implantada, a partir deste momento⁴⁵.

Mais uma vez, fica evidenciada a descontinuidade, que é a marca registrada das políticas públicas educacionais implementadas no âmbito do Estado. Salvo raras exceções, os projetos e programas empreendidos pelo sistema educacional brasileiro têm a sua duração determinada pelo período de gestão de uma certa administração política, seja ela estadual ou federal. Na maioria dos casos, não se encontram, nos arquivos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, registros de avaliação sistemática e criteriosa dos resultados qualitativos, positivos ou negativos, dos eventos de capacitação desenvolvidos no transcorrer de uma gestão. A continuidade ou não desses programas e projetos fica, então, na dependência de decisões políticas conjunturais⁴⁶.

⁴⁵ Para conhecer melhor os fundamentos teórico-metodológicos da proposta de educação do intitulado Governo Popular de Mato Grosso do Sul, implementada a partir de 1999, consultar o documento: Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002. Série Fundamentos Político-Pedagógicos. Cadernos da Escola Guaicuru – 1, Campo Grande/MS, 1999.

⁴⁶ No caso específico do *Programa de Capacitação Continuada de Professores “Aprender Aprendendo”*, considerando o seu curto período de aplicação, não se poderia esperar resultados qualitativos precisos, para inferir a sua eficiência enquanto estratégia de formação continuada de docentes.

O próprio consultor da SED, à época, Pedro Demo (2000), demonstrava preocupação com a continuidade do Programa, visto que a administração do Governador Wilson Barbosa Martins encontrava-se no seu último ano.

O envolvimento da Universidade [UFMS] foi considerado necessário por parte do consultor e prontamente aceito pela Secretária, Profª Maria Maciel, tendo em vista proporcionar continuidade ao projeto, sobretudo porque já estávamos no último ano de governo estadual. Conforme costuma suceder, a mudança de governo, até mesmo quando do mesmo partido, provoca, como regra, a quebra da proposta ou pelo menos sua interrupção no tempo, levando sempre ao mesmo efeito: arrefecer, prejudicar ou mesmo suprimir as atividades. (Demo. *Op. cit.*, p. 15)

Por fim, apenas para efeito de ilustração, são transcritos, a seguir, trechos da Revista, do Livro e dos Relatórios produzidos durante a consecução do Programa. Esses extratos expressam, de alguma forma, a avaliação dos resultados alcançados pelo Programa. As falas são dos próprios agentes incumbidos da operacionalização das ações, bem como, dos educadores cursistas.

O resultado dos esforços somados na retomada dessa parceria entre Secretaria e Universidade se verifica através da frequência nos cursos de capacitação que já contemplaram, no primeiro ano de atividades, aproximadamente 2.500 professores de um universo de 16.000 na Rede Estadual de Educação. (Maria de Lourdes Maciel – Secretária de Estado de Educação e Jorge João Chacha – Reitor da UFMS. Revista Aprender Aprendendo em Revista. *Op. cit.*, p. 6)

O Programa de Capacitação Continuada *Aprender Aprendendo* oferece aos profissionais da educação básica de Mato Grosso do Sul a possibilidade de aprendizagem como um fenômeno tipicamente reconstrutivo do fazer pedagógico em nossas escolas, através da pesquisa educativa. Confirma, desta forma, que a habilidade de aprender bem é comum a todo ser humano e que não é difícil capacitar o professor para que este possa, efetivamente, intervir na realidade da sala de aula com competência formal e política. (Grupo-Base Zero. *Ibid.*, p. 14)

Havia necessidade de um curso como este, a partir do qual o professor pudesse fazer uma reflexão da sua prática em sala de aula. Foi um incentivo às mudanças na metodologia. Possibilitou a troca de idéias, a elaboração de um projeto próprio. Espero que não se perca essa linha de trabalho e que novos cursos sejam oferecidos. (Silene Cunha Graus, professora da Escola Dr. Gabriel Vandoni de Barros, Corumbá/MS. *Ibid.*, p. 20)

O Curso de Capacitação Continuada mexeu com a nossa prática pedagógica e ajudou a repensar o nosso papel de educadores e agentes de transformação. Consideramos que o nosso fazer caminha a passos lentos e o professor ainda tem receio do novo. O que já podemos colocar em prática é a pesquisa, desenvolvendo melhor a visão e o raciocínio críticos. Mas foi difícil o diálogo sobre mudanças. A nossa realidade não é fácil tendo em vista as condições materiais: falta xerox, biblioteca atualizada, aparelhos de vídeo etc. (Ignácia Vera de Andrea, coordenadora pedagógica da E.E. Zamenhof, Campo Grande/MS. *Ibid.*, p. 21)

O principal benefício desse curso foi o despertar para o estudo e a atualização de conhecimentos adquiridos através da pesquisa, a interatividade entre disciplinas, tornando o trabalho conjunto mais prático e fácil para o entendimento do aluno. Quanto aos conhecimentos adquiridos no curso, alguns professores já vêm aplicando, agora com mais segurança. Outros estão preparando para o próximo ano, pois uma mudança brusca no final do ano iria confundir o aluno e também o professor que estaria sujeito a erros. (Corpo docente da EE Pastor Daniel Berg, Dourados/MS. *Ibid.*, p. 21)

Esta experiência [Programa] faz parte de uma série de outras pelo país, sempre devotadas à formação permanente dos professores básicos, tendo como pano de fundo constante as melhores teorias da aprendizagem, modernas e pós-modernas, disponíveis e o compromisso fatal a aprendizagem aprimorada dos alunos. (Pedro Demo/2000, consultor do Programa. *Op. cit.*, p. 16)

Consórcio possível e desejável entre Secretaria e Universidade: (...) a Universidade pode trazer a confiabilidade acadêmica, a capacidade de pesquisa e questionar com desenvoltura, a retaguarda da competência técnica; a

Secretaria apresenta a competência de lidar com o dia-a-dia, de ‘carregar o piano’, de se confrontar com os problemas concretos da escola e dos professores, dentro de premências todas ‘ontem’; concertar tamanhas expectativas é sempre uma tarefa hercúlea e desta vez alcançou-se um patamar de confiabilidade tranqüila, com ganhos mútuos consideráveis; é claro que isto não teria sido possível sem o compromisso dos ‘chefes’ maiores, sobretudo do Reitor [Jorge João Chacha] e da Secretária [Maria de Lourdes Maciel], que sempre souberam fazer uma ‘dobradinha’ decisiva e muito elegante. (Pedro Demo/2000, consultor do Programa. *Ibid.*, p. 26)

Destarte, ser professor é permitir passar de simples transmissor, a buscador, divulgador de credos, mediador de ações. Eis o sentido que a capacitação possibilita desvelar ao provocar descobertas. Revelar de *grãos* germinativos e significativos embutidos em cada sujeito-professor. Fazer brotar. Fazer emergir novos *grãos*... Desmanchar em *farelos*... Pulverizar a ação docente. Germinar idéias. Construir no *moinho* da sala de aula, o pesquisar, o conhecimento. Elaborar e recriar a didática, arte de aprender a aprender. Um desafio *saboroso* que se fez evidente num projeto em parceria. (Jucimara Rojas, membro do Grupo-Base Zero. *Ibid.*, p. 38-39 – Grifo da autora)

A pesquisa educativa sugerida neste Programa de Capacitação requer, por parte do professor, estudo, organização e teorização da prática expressos na capacidade de síntese que se dá a partir do questionamento permanente. Portanto, a formulação do problema através do questionamento e posteriormente a síntese são os pontos básicos da pesquisa educativa, que pode ser realizada, efetivamente, enquanto trabalho pedagógico do professor, em todos os níveis de ensino da Educação Básica. Ou, seja, é possível contemplar desde às crianças da educação infantil aos jovens do ensino médio. (Olga Maria dos Reis Ferro, membro do Grupo-Base Zero. *Ibid.*, p. 77)

De um modo geral, percebeu-se que os professores sentem necessidade de capacitação permanente, acreditam em seu potencial para o aprimoramento de seu trabalho com aprendizagem e cobram a continuidade de programas dessa natureza. (José Luiz Magalhães de Freitas, membro do Grupo-Base Zero. *Ibid.*, p. 53)

O grande mérito da capacitação é que os alunos serão os principais beneficiados, visto que os docentes passarão a ter uma nova postura através de uma metodologia inovadora que possibilita a emancipação cidadã. (Relatório. Oficina Pedagógica/Agência Educacional – 95. Campo Grande/MS, 08/1998)

Feita esta descrição, algumas considerações podem ser inferidas a respeito dos três programas empreendidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, na década de 1990. As ações de capacitação não foram realizadas de forma contínua e regular. Cada Governo propôs o seu programa de formação de professores. É curioso observar que, cada programa, não durou mais do que uma administração. Às vezes, no interior de uma mesma gestão, um projeto ou programa muda de configuração. Este fato revela a fragilidade das ações e a inconsistência do discurso da qualificação profissional do professor, tal como ele tem sido promovido pelo Estado capitalista. As ações de capacitação ou qualificação não se sustentam, apesar da quantidade dos recursos, humanos e materiais, disponibilizados em cada administração.

Embora os programas tenham abrangência estadual, eles refletem um quadro que é nacional. Mesmo porque, a maior parte dos recursos utilizados na sua execução são procedentes do Governo Federal. Com os recursos, o Governo Federal compromete as administrações estaduais com a sua política, ainda que, no plano do discurso, se diga que os estados brasileiros têm autonomia para gerir seus próprios programas de capacitação docente.

CAPÍTULO III

A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: COM A PALAVRA OS ESTUDIOSOS DA ÁREA

A finalidade do presente capítulo é proceder a análise da questão da qualificação profissional do professor da educação básica, a partir da leitura dos artigos editados na Revista Educação & Sociedade⁴⁷, uma publicação do CEDES, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 1990 a 1999⁴⁸. A análise dos artigos dos autores que colaboram com a Revista, deu-se com base em dois momentos distintos. No primeiro, fez-se considerações, de caráter geral e amplo, sobre aquilo que, para os estudiosos, determina o debate acerca da qualificação do professor da educação básica. Para os mesmos, três elementos predominam como fatores motivadores desta discussão, a saber: a LDB de 1996, as reformas educacionais promovidas pelo Estado na década de 90 e a chamada “reestruturação produtiva”.

No segundo momento, procurou-se caracterizar o discurso dos pesquisadores da matéria. Para tanto, três aspectos serviram como norte. Eles podem ser expressos na forma das seguintes indagações:

1. Qual o conceito de qualificação dominante nos textos?

⁴⁷ Durante a elaboração deste trabalho, considerou-se a possibilidade de que fossem analisadas exclusivamente as dissertações e teses produzidas nas Universidades do próprio Estado. No entanto, a escassez de material, aliada ao desejo de priorizar as fontes originais ou matrizes geradoras da crítica sobre o discurso oficial, resultaram na opção pela análise de um conjunto mais amplo de estudos. Constatada a presença, no universo de estudo do problema da qualificação, das pesquisas realizadas pela Universidade Estadual de Campinas, instituição que abriga um grupo muito significativo de pesquisadores dedicados à questão da “qualificação”, optou-se pela análise dos estudos ali desenvolvidos. Eles constam da Revista Educação & Sociedade, um dos principais veículo de publicação dos trabalhos referentes à qualificação profissional. Consideram-se os estudos aqui citados como sendo uma amostra bastante representativa da crítica ou análise que, no interior das universidades brasileiras, tem sido feita sobre a questão. Todos os exemplares da Revista publicados no período entre 1990 e 1999 foram consultados.

⁴⁸ O marco temporal da publicação dos artigos corresponde ao período de estudo da problemática desta dissertação.

2. A qualificação, para os autores analisados, é uma necessidade? Como os autores justificam esta necessidade?

3. De que modo a qualificação se realiza? Qual a avaliação que fazem dos programas e projetos governamentais? Como deve, na opinião dos autores, ser efetivada a qualificação?

A escolha da Revista Educação & Sociedade enquanto fonte central dos textos analisados, neste capítulo, decorreu da constatação de que boa parte da produção acadêmica relativa à temática concentrava-se nesse periódico. A Revista é um veículo por meio do qual estudiosos da qualificação profissional, de diversas instituições universitárias do Brasil e, também, de outros países, publicam os seus trabalhos.

Como era de se esperar, em se tratando de uma instituição de “ponta”, esta produção difundida sob o patrocínio da UNICAMP repercute nacionalmente. Durante toda a década de 1990, ela será uma referência conceitual no âmbito dos estudos sobre a qualificação do trabalhador.

A publicação de um conjunto expressivo de escritos, considerando os 10 anos do período aqui analisado, fez com que a Revista Educação & Sociedade se constituísse em um dos espaços acadêmicos diletos da discussão do referido assunto.

Para efeito de análise, fez-se uma distinção dos artigos. Dois conjuntos se destacam, entre os artigos publicados na Revista, cujo tema relaciona-se com a questão da qualificação. O primeiro conjunto de artigos, dentro do qual se situa a maioria, trata da qualificação do trabalhador em geral.

Vale destacar que as pesquisas que deram origem a estes artigos, são, na sua grande maioria, o produto de investigações realizadas no interior das próprias fábricas. Utilizam-se como referência empresas com atuação nacional e outras, com inserção internacional. Diferentes ramos da produção são cobertos pelos estudos, não

apenas o setor industrial. O setor de serviços, considerado o setor “dinâmico” da economia mundial, também concentra as atenções⁴⁹

No âmbito destes artigos, predominam os estudos de caso. Uma quantidade relevante de informações são obtidas mediante o recurso aos dados empíricos, colhidos em entrevistas e consultas realizadas não só no interior das empresas, como nos sindicatos e organismos representativos dos trabalhadores e patrões; em documentos do poder público e de organizações não governamentais. Os dados são reveladores dos detalhes que cercam a rotina do trabalho produtivo.

O outro conjunto, com número menor de artigos, trata da qualificação do professor em especial. Como há relação direta entre estes dois conjuntos, uma vez que a discussão sobre a qualificação do professor necessariamente remete ao quadro da organização do trabalho, tal como ela materialmente se realiza no processo produtivo, o estudo faz uma espécie de “cruzamento” dos dados e análises apresentados nos artigos dos dois conjuntos, com ênfase para os referentes à formação de professores.

1- Educação & Sociedade: algumas informações sobre um dos principais periódicos divulgadores dos estudos relativos à qualificação profissional.

A Revista Educação & Sociedade é, no campo das publicações científicas educacionais, um periódico que se destaca tanto pela regularidade das edições, quanto pela temática privilegiada. Editada desde 1978, a revista circula a cada quadrimestre, com distribuição em âmbito nacional. A partir de 1995, às edições regulares, foi acrescentado um *número especial*, com edição anual. Este número discute uma questão educacional específica em sua imbricação com a sociedade. No

⁴⁹ Nos estudos, estão representados setores como: indústria petroquímica; indústria do vestuário; indústria de autopeças; indústria metalúrgica; indústria de microeletrônica; setor do comércio; setor bancário.

período demarcado para estudo, 1990 a 1999, foram publicadas 35 revistas, das quais, 5 são referentes aos números especiais temáticos⁵⁰.

A “Educação & Sociedade” é uma publicação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade/CEDES, uma organização criada em 1979. O CEDES congrega, na maioria dos casos, pesquisadores vinculados ao próprio programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP.

Os objetivos definidos para o CEDES informam algumas das características do CEDES e da Revista. Destes objetivos, é pertinente destacar os seguintes: a) realizar estudos e pesquisas sobre problemas relevantes na intersecção educação e sociedade; b) participar nos debates sobre políticas municipais, estaduais e nacionais no campo da educação; c) promover publicações que assegurem a difusão do conhecimento produzido no âmbito da educação, procurando aquilo que há de emergente, polêmico e inovador d) organizar seminários, colóquios, simpósios, ciclos de estudos, cursos, conferências e participar da organização das Conferências Brasileiras de Educação. (www.cedes.unicamp.br/cedes/historico, 21/12/2000, p. 1)

Embora os colaboradores da Revista sejam, em grande parte, pessoas da própria UNICAMP, estudiosos de outras universidades também participam dela. Não sendo raro ainda, a contribuição de pesquisadores estrangeiros, residentes sobretudo na América Latina e Europa.

A credibilidade desta publicação é atestada pela sua presença nos principais indexadores de periódicos científicos.⁵¹

⁵⁰ O primeiro número especial temático da Revista Educação & Sociedade foi editado em dezembro de 1995. Os textos selecionados para compor o primeiro número versam sobre a temática “educação, democracia e autoritarismo”. Os quatro números especiais que se seguiram foram publicados com os seguintes respectivos temas: “Teorias críticas e liberalismo: contrastes e confrontos” (Revista n. 57, 1996); “Tecnologia, trabalho e educação” (Revista n. 61, 1997); “Competência, qualificação e trabalho” (Revista n. 64, 1998); “Formação de profissionais da educação: políticas e tendências” (Revista n. 68). Os três últimos números, como se nota, tratam da qualificação.

⁵¹ A Revista E & S está indexada em: Ulrich’s International Periodicals Directory, EUA; Contents Pages in Education (Carfax Publishing Company) – Reino Unido; Swets Subscription Service – Holanda; IBICT - Brasil. (Revista E & S. CEDES, nº 60, 1997, contracapa).

Nos 10 anos de produção editorial aqui analisados, constam, na Revista, as colaborações dos seguintes países: Argentina, Cuba, Alemanha, França, Espanha, Estados Unidos, Itália, Japão. Este fato confere ao debate realizado pela Revista, neste período, um caráter cosmopolita. A discussão teórica que nela se faz reflete o estado do debate educacional no mundo.

A Revista, agora indexada internacionalmente, recebe contribuições de autores de diversos países. Neste intercâmbio cosmopolita, tem-se logrado trazer, não apenas para o setor da educação, para outras áreas, temas discutidos com rigor e novidade – por especialistas – mas também apresentando renovado interesse para as várias linhas de pesquisa acadêmica. (www.cedes.unicamp.br/revista, 21/12/2000, p. 2)

O Editorial⁵² que acompanha o número 50, publicado em 1995, descreve a trajetória da Revista. Durante todo esse período de publicação, segundo o Editorial, a Revista manteve-se fiel à sua finalidade primordial, qual seja: “responder às indagações provenientes da vida política e social do Brasil, em particular no campo da educação”. Participou ativamente dos debates políticos e sociais travados durante mais de 20 anos de sua existência. Estas informações revelam o “caráter militante” que cerca o periódico. (Revista E & S, 1995, n. 50, p. 10).

Evaldo Amaro Vieira (1995), professor da Faculdade de Educação da USP, um dos fundadores da Revista, chega a afirmar que tal “militância” deveria ter um traço “progressista”, baseada que está na “crítica sócio-histórica”.

A revista, por intermédio de artigos de apreciável valor intelectual, deveria trazer contribuições às transformações culturais e educacionais no Brasil, sobretudo contribuições oriundas da crítica sócio-histórica, fundamentada em

⁵² O espaço do Editorial, é geralmente ocupado por um assunto polêmico e atual, que procura relacionar educação e sociedade. O propósito desta seção da Revista é suscitar a reflexão e o debate de temas educacionais e políticos controvertidos. O Editorial é, ainda, um espaço onde a equipe de produção da Revista presta homenagem aos educadores que se destacam no cenário brasileiro, quer pelas idéias, quer pelas obras; faz esclarecimentos sobre os projetos de pesquisa do CEDES; sobre a posição do CEDES em face de questões políticas que afetam diretamente a universidade e a sociedade.

teorias de natureza progressista, relacionadas com o movimento da sociedade brasileira. (*Ibid.*, p. 9)

Nos números editados na década de 90, os temas são recorrentes. A maioria deles, de certo modo, coloca em debate a relação trabalho e educação.

Os artigos, de um modo geral, transitam por um cenário construído com base em três motivações: a nova legislação educacional e seus efeitos, sobretudo os relativos ao Ensino Médio e Superior; os resultados das reformas educacionais empreendidas pelos Governos Federal e Estaduais; os efeitos das transformações tecnológicas sobre o trabalho e seus reflexos sobre a educação.

As temáticas privilegiadas no conjunto de artigos publicados na década de 90 são as seguintes: a) as relações entre trabalho e educação ou entre produção e escola b) reestruturação produtiva e suas implicações sobre a organização do trabalho e a qualificação do trabalhador; c) educação e as novas tecnologias; d) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as mudanças no sistema público de ensino, sobretudo com relação à formação do educador; e) as reformas governamentais da educação no contexto da “ordem neoliberal” (Governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso); f) as reformas e as funções da universidade brasileira.

Apesar do amplo leque de temáticas, o que informa a linha editorial dominante na Revista, no período considerado, são as consequências da LDB e as mudanças ocorridas na produção econômica e seus efeitos sobre a educação. A qualificação do trabalhador de um modo geral e do professor, em especial, são, topicamente, os assuntos mais focados.

As colaborações intelectuais recebidas pela Revista, neste período, também foram amplas e variadas. Contudo, alguns autores colaboraram de forma mais regular, fato que revela a presença, nesta Revista, de um certo “espírito de corpo”. Nestes 10 anos de edição da Revista, os que mais contribuíram,

principalmente com artigos, foram: Vanilda Paiva (UFRJ); Roberto Romano (UNICAMP); Angel Pino Sirgado (UNICAMP); Acacia Zeneida Kuenzer (UFPR); Celso João Ferretti (PUC/SP); Nadya Araújo Castro (UFB); Werner Markert (UFRJ)⁵³.

2- Educação & Sociedade: os artigos que versam sobre a questão da qualificação profissional

Para efeito da análise aqui pretendida, cujo objetivo é entender o discurso dos estudiosos sobre a questão da qualificação profissional, foram rigorosamente selecionados, lidos e anotados todos os artigos da Revista que, direta ou indiretamente, tivessem relação com o tema⁵⁴. A cobertura da análise abrange o período entre os anos de 1990 a 1999.

A análise deteve-se nos textos da seção “Artigos”, tendo sido, portanto, desconsideradas todas as outras seções da Revista, tais como: Editorial; Debates, Jornal da Educação, Análise da Prática Pedagógica; Pesquisa no CEDES, Resenha.

No estudo, como já foi esclarecido anteriormente, foram considerados, por força da própria forma de distribuição dos artigos no periódico, dois planos. Um mais geral, referente à qualificação dos trabalhadores como um todo. O outro, mais específico, trata da qualificação do professor. Esta disposição do assunto é cópia do que consta na Revista⁵⁵.

⁵³ Outros autores, ainda que contribuindo com menos frequência, figuram na Revista: Florestan Fernandes; Dermeval Saviani; Sonia Kramer; Gaudêncio Frigotto; Newton Duarte; Ana Luiza Bustamante Smolka; Rubem Alves; Iria Brzezinski; Selma Garrido Pimenta; José Carlos Libâneo; Sandino Hoff; Claus Offe; Lev S. Vygotsky; Jürgen Habermas; Jon Rawls; Domenico Losurdo; Mariano F. Enguita; Theodor W. Adorno.

⁵⁴ Uma relação completa dos artigos analisados é apresentada ao final da dissertação, como anexo.

⁵⁵ Conforme informação anterior, o tema “trabalho e educação” domina o conteúdo editorial da Revista, nos anos 90. O próprio CEDES, responsável pela edição da Revista, desenvolveu um Programa intitulado “*Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção*”, financiado pela Finep e pelo CNPq, entre 1995 e 1997. O objetivo do Programa: compreender “(...) as relações entre Educação e Trabalho no contexto da transformação produtiva em curso”. (Editorial. Revista E&S. CEDES. n° 52, p. 417). Os resultados do Programa constam na Revista. Cf. Seção do periódico intitulado “Pesquisa no CEDES”. Consultar os números: 56 (1996); 58 (1997); 60 (1997); 61 (1997); 67 (1999).

No período de 1990 a 1999, o CEDES⁵⁶ publicou um total de 35 números de sua Revista. Destes, 19 contém artigos relativos à temática da qualificação profissional. Sobre a qualificação do trabalhador em geral, constam 40 artigos; e sobre a formação do professor da educação básica, são 15 artigos. Nos 10 anos de circulação da Revista aqui considerados, um total de 193 artigos foram editados. Desse universo de artigos publicados pelo periódico, 55 abordam de alguma forma a questão da qualificação profissional.

No quadro abaixo, encontra-se a distribuição do número de artigos, por ano, referentes ao tema da qualificação profissional.

Quadro 2

Artigos publicados na Revista “Sociedade & Educação” na década de 90: distribuição por ano editorial

ANO	Edições com artigos sobre qualificação	Relativos à qualificação do trabalhador	Relativos à formação de professores
1990	02	02	-
1991	01	01	-
1992	01	04	-
1993	01	07	-
1994	01	02	-
1995	02	03	-
1996	02	02	-
1997	04	11	01
1998	03	07	01
1999	02	01	13
TOTAL	19	40	15

⁵⁶ Na década de 90, o CEDES manteve parceria com duas Editoras, para publicação e comercialização da Revista Educação & Sociedade. Edições Vértice/Ed. Revista dos Tribunais (nº 35 e 36); Papirus (nº 37 à 56). A partir do nº 57 a publicação da Revista passou a ser uma responsabilidade exclusiva do CEDES.

Como revelam os dados, o assunto “qualificação profissional” é recorrente nesta publicação periódica. Em os anos editam-se artigos sobre a qualificação. A partir de 1997 começam a ser publicados os artigos que tratam, com exclusividade, da formação do professor

Merecem ser destacados os números especiais temáticos da Revista Educação & Sociedade. Eles começaram a ser editados em 1995, como já mencionado. Três, dos cinco números especiais publicados na década de 90, versam exclusivamente sobre o tema qualificação. A edição 68, de dezembro de 1999, por exemplo, focaliza a “Formação de profissionais da educação”, analisando suas “políticas” e “tendências”. Ao todo, neste número, 13 artigos são publicados. Todos eles versam a respeito da formação de professores. Os “números especiais” editados apresentam uma diversidade de temas. Contudo, é notável a importância do tema “qualificação”. Os anos de 1997, 1998 e 1999 destacaram-se quanto ao volume de artigos publicados sobre a referida temática.

3- O debate sobre a qualificação do professor: a perspectiva dominante na Revista Educação & Sociedade

Uma análise do conjunto dos artigos publicados na Revista Educação & Sociedade demonstra que, para os estudiosos, o debate acadêmico sobre a qualificação profissional do professor da educação básica, posto em relevo na década de 90, foi motivado por três fatores principais: as reformas educacionais promovidas pelo Estado; as diretrizes da nova legislação educacional, LDB/1996; e a chamada “reestruturação do setor produtivo”.

Júlio Emílio Diniz Pereira destaca a importância da nova LDB na discussão do processo de formação do professor.

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu

longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. (Pereira. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 110)

Já Helena Costa Freitas aponta as reformas educacionais como o principal fator animador do debate. Para a autora, as reformas vão referendar a formação do professor como elemento central da política educacional.

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. (Freitas. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 17-18)

Acacia Zeneida Kuenzer procura estabelecer um paralelo entre o que está ocorrendo no sistema produtivo econômico e aquilo que chama de “novas demandas da educação”. Para esta autora, há uma relação estreita entre a questão da formação do professor e as “novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos”.

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. (...) Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (...) em cada etapa

de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. (Kuenzer. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 166)

Nos artigos analisados, as falas reproduzem, de um modo geral, estas idéias. Para situar mais detidamente o que cada aspecto deste representa, nos estudos acadêmicos considerados, procede-se a seguir uma tentativa de desenvolvimento do pensamento contido em cada um deles.

3.1- A qualificação e a LDB

Palco de acirrados debates e enfrentamentos no meio acadêmico e político, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 1996, é colocada, pelos autores dos artigos, como um marco, para o novo vigor que o tema formação do professor vai assumir no cenário brasileiro, na década de 90.

Dentre os pontos mais polêmicos que a LDB coloca, em relação aos novos rumos dados à formação do professor, segundo o que consideram os autores, é a criação e a posterior regulamentação pelo MEC dos Institutos Superiores de Educação⁵⁷. Institutos estes, têm, entre suas finalidades, manter o Curso Normal Superior, destinado à preparação do professor para exercer a docência nos cursos de educação infantil e do ensino fundamental, nas quatro primeiras séries. (LDB/96, Art. 63, Inciso I)

É geral, nos artigos, a percepção de que, com os Institutos, a intenção ou o efeito prático da Lei é o de abreviar o tempo de formação do professor. A possibilidade facultada de aproveitamento, no nível superior, dos créditos do ensino médio e o não compromisso com a pesquisa, por causa do caráter eminentemente de

⁵⁷ O *Título VI* da LDB/96 trata exclusivamente da formação dos profissionais da educação. O *artigo 62*, que refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação, apresenta a seguinte redação: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.”

ensino dos Institutos, aligeira e empobrece a formação do profissional da educação. Segundo Freitas, a Lei não busca, quando cria os Institutos, a proposta mais avançada.

Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES [Instituições de Ensino Superior], em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o *aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação*. (Freitas. *Op. cit.*, p. 22 – Grifo nosso)

A responsabilidade atribuída aos Institutos de Educação, eleitos como o espaço para a formação do professor, estaria, no entendimento dos autores, criando um precedente perigoso. A universidade estaria sendo desobrigada do trabalho de formação do profissional da educação, com o que a “qualidade” desta formação estaria sendo comprometida.

A responsabilidade que a LDB atribui a esses Institutos de Educação na formação do professor, na visão dos analistas da matéria, estaria abrindo concessão para que a universidade perdesse espaço na área, que sempre considerou sua, ou seja, de oferecer formação de “boa qualidade” ao docente, que atua na educação básica. Os autores são unânimes em afirmar a prerrogativa “natural” da universidade em relação ao papel de formar o profissional da educação. A universidade, para esses analistas, estaria melhor instrumentalizada para formar o professor, uma vez que, por tradição, tem a função de promover o ensino e a pesquisa.

Para Kuenzer (1999), o problema de subtrair a tarefa da formação de professores da universidade está no fato de permitir a concentração da formação específica e pedagógica em espaço “não universitário”.

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário, que pode tercerizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. (Kuenzer. *Op. cit.*, p. 181)

Esta mesma autora afirma ainda que o motivo fundamental do aligeiramento da formação do professor, consequência das diretrizes da Lei, decorre da necessidade do Estado de dar cobertura à universalização do Ensino Fundamental e da expansão do Ensino Médio.

3.2- A qualificação e as reformas educacionais

Um outro fator que, de acordo com os artigos, determina o debate sobre a qualificação do professor, são as reformas do sistema de ensino promovidas pelo Estado, na década de 1990. Segundo o entendimento predominante nos artigos, as reformas foram impostas ao sistema de ensino brasileiro por determinação dos Organismos Internacionais: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

As reformas consistiriam em mudanças que alteraram a organização do sistema de ensino. Essas mudanças determinaram novos mecanismos de financiamento e gestão, além de dar ao currículo da educação básica uma configuração distinta. A própria legislação educacional em vigor, teria sido, conforme o que dizem os autores, um produto destas reformas.

As reformas, segundo as análises, foram empreendidas, principalmente, nos países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do próprio Brasil. Elas resultariam, como já se enfatizou, da influência direta dos Organismos Internacionais nas políticas de educação dos países submetidos ao seu domínio. É a influência desses Organismos que, para os autores, confere às reformas um caráter conservador ou, para usar o termo corrente nos artigos, “neoliberal”.

De acordo com Pereira, a própria LDB teria consolidado o projeto político inscrito nas reformas. Esta Lei estaria, segundo o autor, impregnada da influência “neoliberal”.

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é

importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente, na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais. (Pereira. *Op. cit.*, p. 110-111)

Iria Brzezinski também associa as reformas ao fenômeno denominado “neoliberalismo”. Elas seriam o produto da “obediência cega” do Governo aos ditames dos Organismos Internacionais financiadores da educação.

Não só tal prescrição, como as demais contidas no decreto [Decreto Presidencial nº 3.276, de 6/12/99] – de modo geral, tão distantes dos ideais sustentados pelos profissionais da educação – são, com certeza, decorrentes do propósito do mundo do sistema de obedecer cegamente aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressem na lógica do mundo globalizado. O “mandante financeiro” dessas reformas é o Banco Mundial. (Brzezinski. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 81)

No bojo das reformas, esclarecem os textos, discute-se a importância da formação do professor como elemento de elevação da qualidade do ensino. Como toda mudança no sistema de ensino exige a “preparação” do professor, concordam os autores, não há como falar de mudança na organização do sistema educacional, sem que se discuta a formação deste profissional. Por esta razão, eles são enfáticos em afirmar que, a partir das reformas, é que o debate da qualificação toma corpo.

3.3- A qualificação e a tese da reestruturação produtiva

Do ponto de vista exclusivamente teórico, a análise sobre o discurso da qualificação profissional parte da consideração do trabalho capitalista na sua

configuração atual. A formação do professor e suas exigências práticas são pensadas a partir das demandas que, atualmente, incidem sobre o mundo do trabalho em geral. Portanto, o trabalho é o ponto de partida do estudo empreendido pelos autores dos artigos.

A sociedade capitalista, segundo a análise feita pelos pesquisadores, estaria passando por uma fase de intensa transformação, indicada por uma expressão genérica, muito utilizada nos artigos, a “reestruturação produtiva”⁵⁸. A reestruturação produtiva iniciou-se, segundo a explicação corrente no âmbito dos estudos, no final da década de 1970. Tardamente, para alguns países ditos em “desenvolvimento” ela só começa por volta dos anos 80 e, aprofunda-se na década de 90.

A reestruturação produtiva seria uma mudança estrutural no sistema econômico, causada pela introdução constante e intensa, em escalas crescentes, de novas tecnologias ao processo de produção. Com ela, teria mudado a forma de organização do trabalho. O paradigma organizacional conhecido como “fordista/taylorista”, centrado numa forma rígida de trabalho, baseada na segmentação de tarefas, que reinou durante maior parte do século XX, estaria sendo substituído, progressivamente, por um outro – o “toyotista”. Este estaria fundado numa forma de trabalho mais flexível.

O processo em curso de superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, através da substituição de tecnologias rígidas por tecnologias de base microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. Se passa a exigir do homem novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo. (Kuenzer. Revista E & S, 1998, n. 63, p. 109)

⁵⁸ De acordo com as informações fornecidas pelos artigos examinados, a denominada “reestruturação produtiva” vem ocorrendo paulatinamente nos mais diversos ramos da produção industrial e no setor de serviços no mundo inteiro. Estudos empíricos realizados no decorrer dos anos 80 e 90, no Brasil e em outros países revelam a intensificação desse processo de transformação no sistema produtivo das indústrias e das empresas nacionais e internacionais. Revista E & S, 1997, n. 61/Especial

A reestruturação produtiva realiza-se em todos os países, não de forma homogênea, mas desigual. Por isso, dizem os autores, seus efeitos são sentidos de forma variada. Ainda assim, determinadas exigências do “mercado globalizado” não respeitam as fronteiras nacionais. Uma delas seria a necessidade de qualificação do trabalhador.

Para o bom desempenho neste “novo mercado de trabalho”, mais exigente em habilidades, sobretudo as cognitivas, os trabalhadores terão que ser submetidos a uma espécie de processo educativo, que lhes dê a formação nova exigida. A característica deste mercado novo, na avaliação dos autores, é a flexibilidade. A organização anterior do trabalho, baseada na produção em série, com seus rígidos processos técnicos, deu origem, por causa da mudança da base tecnológica, a uma forma mais dinâmica da produção, que muda seus processos a cada nova incorporação tecnológica que se realiza. Para manter sua posição no mercado, o trabalhador deve estar apto à mudança; deve ser capaz de se adaptar rapidamente. Sob este aspecto, o discurso oficial e sua crítica se coadunam. As crenças são as mesmas.

No artigo *Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca* Gitahy, Cunha e Rachid explicam a associação entre a reestruturação produtiva e o trabalho da seguinte forma:

As pressões por redução de custos, qualidade e flexibilidade intensificam a reestruturação das empresas (...) induzindo inovações na organização da produção e do trabalho e nas políticas de gestão. (...) Este conjunto de mudanças implica a construção de um novo perfil de trabalhador com mais escolaridade, capacidade de trabalhar em grupo e maior comprometimento com os objetivos da empresa, o chamado trabalho multifuncional, induzindo mudanças nas políticas de gestão de recursos humanos. (Gitahy, Cunha e Rachid, Revista E & S, 1997, n. 61, p. 174)

Shiroma e Campos, na consideração dessa nova forma de trabalho que a reestruturação produtiva acabou gerando, fala no surgimento de “competências laborais abrangentes”⁵⁹.

(...) os novos paradigmas produtivos, fundados em processos flexíveis e integrados, demandam, da força de trabalho, conhecimentos e atitudes diferenciado daquele requerido pelo taylorismo/fordismo, dando lugar ao desenvolvimento de competências laborais abrangentes, que passam a definir o perfil do “novo” trabalhador. (Shiroma e Campos.. Revista E & S, 1997, n. 61, p.23)

Nesse mesmo sentido, é muita expressiva a explicação que Noela Invernizzi Castillo dá para a mudança que houve na “qualidade do trabalho”, tomando como referência um levantamento feito na literatura que versa sobre o tema.

Em primeiro lugar, salienta-se a reunião de várias tarefas, sintetizando atividades de produção e atividades indiretas de controle, manutenção, qualidade etc., que conduz a falar em *trabalho polivalente* em contraposição ao trabalho fragmentado característico do taylorismo/fordismo. Em segundo lugar, ligado ao fato da vulnerabilidade e do alto custo dos equipamentos de alta tecnologia, assim como da crescente dependência da produtividade das taxas de atividade dos equipamentos, destaca-se a transformação do trabalho em direção a atividades como evitar falhas e otimizar o desempenho dos equipamentos. Essas atividades, argumenta-se, exigem um *comportamento responsável, autônomo e comprometido* dos trabalhadores. Por último, assinala-se que o trabalho direto – as atividades diretamente relacionadas com a manipulação da matéria – está sendo crescentemente automatizado, pelo qual as atividades

⁵⁹ Parece ser este o conceito que fundamenta as exigências feitas, segundo a imprensa, pelas grandes empresas corporativas, no momento da contratação de pessoal. A Revista VEJA publicou na seção “Emprego” uma matéria elucidativa. O título diz: *O que eles têm que os outros não têm*. Trata a matéria das exigências feitas pelas empresas com relação aos seus contratados. Embora os dados sejam referentes ao processo de recrutamento de executivos, a matéria trata da contratação de pessoal de um modo geral. Os critérios de escolha, para essas empresas, entre elas a FORD, consideram qualidades outras, que não as meramente profissionais. “Além do domínio de inglês, de informática e de outras obviedades, as empresas estão de olho nos candidatos que possuem as seguintes características: auto-estima, boa comunicação, bom humor, capacidade de liderança, coerência, curiosidade, entusiasmo, equilíbrio, garra, humildade, iniciativa, liderança, maturidade, ousadia, pensamento crítico e simpatia.” Cf. Revista VEJA. Ano 34, n. 3, 2001. p. 62-63

humanas deslocam-se para o trabalho indireto de monitoramento, prevenção e diagnóstico de falhas, otimização dos sistemas, manutenção, etc. Essas atividades centram-se no *tratamento de dados, signos e símbolos* e implicam um alto nível de abstração do conhecimento do processo produtivo. (Castillo. Revista E & S, 1997, n. 58, p. 55-56 - Grifo da autora)

Castillo assinala que, alguns dos estudiosos do assunto, ao argumentarem a respeito de tais transformações chegam às raías de declarar que, a propagação do chamado “trabalho polivalente”⁶⁰ poderia estar indicando um enfraquecimento da tendência histórica à divisão técnica do trabalho. Ou seja, estaria em cheque a tendência progressiva à decomposição, divisão e simplificação do trabalho, típica da grande indústria capitalista do período concorrencial.

Nesse sentido, alguns dos estudiosos chegam a afirmar que estão dadas as condições, com a fusão do processo de trabalho, para que o trabalhador readquirira a consciência do processo produtivo na sua totalidade. (Markert, 1990; Liedke e Silva, 1993; Paiva, 1995; Larangeira, 1997)

Nas “ilhas de produção” o campo de trabalho dos operários tem como primeira característica o amplo controle dos processos de trabalho e cooperação, em conexão com funções de planejamento, decisão e controle, dentro de condições determinadas, como segunda característica, a eliminação da divisão rígida do trabalho, o que significa uma ampliação do espaço possível de atuação de cada indivíduo. (Markert. Revista E & S, 1990, n. 36, p. 19)

⁶⁰ A expressão “polivalência” é utilizada de forma recorrente pelos autores dos artigos que tratam da questão da qualificação do trabalhador, a partir do processo da “reestruturação produtiva”. A polivalência é uma das principais características apontadas por esses autores, para esclarecer as mudanças em curso nas relações de trabalho. O conceito de polivalência é explicado, geralmente, como um conjunto de tarefas que um mesmo trabalhador teria que executar. Em outras palavras, o operário deveria ser capaz de ocupar vários postos durante o processo de produção. A polivalência refere-se também à idéia de integração de processos automatizados via tecnologia ou à incorporação de atividades indiretas, como por exemplo, o controle de qualidade, manutenção, controle de inventário etc., às atividades de produção. Castillo. *Op, cit.*, p. 60). O conceito de polivalência é freqüentemente associado a um outro, o de “ilhas de produção”. As ilhas de produção pretendem responder, de maneira mais flexível, às supostas mudanças na estrutura de demanda da produção.

Essa afirmação é polêmica. Alves (1998), já citado neste trabalho, diverge dessa formulação. Para o autor, as transformações ocorridas no processo produtivo capitalista só fizeram agudizar a tendência à divisão do trabalho.

Com o aprofundamento da divisão, o trabalho cada vez mais perde, ao contrário do que afirmam alguns dos autores da Revista, “qualificação”, pois o mesmo simplifica-se. Não há, portanto, na visão de Alves, como falar em “polivalência”. A polivalência supõe a tendência oposta, ou seja, a complexificação do trabalho.

Alves (1998) destaca o idealismo contido na idéia de se querer retroagir com a tendência à simplificação do trabalho, tese implícita na proposta da polivalência. A polivalência não resultaria também, enfatiza o autor, na superação do problema “da perda do controle exercido pelo trabalhador em face do conjunto do processo de trabalho”. Mesmo quando convidado a transitar pelos diferentes “postos das oficinas das fábricas”, o trabalhador, ainda assim, não adquiriria o controle do processo de trabalho, pois sua atuação continuaria eminentemente “prática”.

O reformismo que supõe a necessidade de requalificação do trabalhador alimenta a esperança de que uma *idéia bem intencionada* possa fazer retroagir uma tendência imanente ao movimento da produção capitalista. Logo, esse idealismo acaba resultando numa postura política reacionária, já que, objetivamente, advoga a volta ao passado. Essa ilusão também tem suscitado iniciativas do capital, alardeadas como soluções à questão da perda do controle exercido pelo trabalhador em face do conjunto do processo de trabalho. Esse é o caso, por exemplo, da circulação do operário por todos os postos das diversas oficinas da fábrica, franqueada e incentivada pelo capital, a propósito da necessidade de o trabalhador recuperar a intencionalidade do projeto de trabalho. Tais iniciativas são inócuas, até mesmo para a finalidade que alardeiam, pois restringem-se ao polo prático do trabalho, enquanto o polo teórico se realiza fora da oficina. Inclusive quando os trabalhadores são convidados para expor os seus pontos de vista aos que atuam no plano da programação, isto não quer dizer que ele esteja assumindo o domínio do polo

teórico do trabalho, agora resultado das atividades de inúmeros especialistas que, individualmente, também não têm, eles próprios, tal domínio. Essas iniciativas são, exclusivamente respostas ideológicas do capital formuladas no sentido de manipular a ânsia reformista dos trabalhadores. (Alves. *Op. cit.*, p. 115 – Grifo do autor)

Radicalizando em sua análise, este autor afirma ser “reformista” a postura que supõe a qualificação ou a requalificação do trabalhador, como uma necessidade para o nosso tempo. Querer requalificar o trabalho, em época de simplificação, significa, para Alves, assumir uma postura reacionária.

Nos artigos da Revista, alguns autores, contudo, deduzem, das mudanças ocorridas por efeito da denominada “reestruturação produtiva”, a necessidade de elevação do nível de qualificação do trabalhador. Em consequência desse entendimento, debate-se o “novo perfil” requerido para o trabalhador.

Na medida em que o processo de trabalho está sendo reestruturado e as empresas começam a exigir um novo perfil dos trabalhadores, a tendência é mudar de uma forma rígida de trabalho, baseada na segmentação de tarefas, para um trabalho mais polivalente e flexível, em que o trabalhador/trabalhadora exerce uma variedade maior de tarefas e funções. Estamos tratando, porém, de tendências que acontecem numa forma e velocidade diferentes, dependendo do contexto histórico das relações industriais em cada empresa, setor e país. (Posthuma. Revista E & S, 1993, n. 45, p. 253)

Contudo, os autores não definem objetivamente as características do perfil deste novo trabalhador, que, com a reestruturação, o sistema passou a exigir. Almeida, por exemplo, associa o perfil do trabalhador a certos aspectos cognitivos, como também a certos traços subjetivos de comportamento.

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos, sobre as novas formas de organização do trabalho e da produção, apontam para uma transformação qualitativa no perfil de qualificação exigida do trabalhador. (...) As empresas reestruturadas passam a buscar um profissional mais motivado e engajado,

capaz não só de operar sistemas mais caros e supostamente mais complexos de trabalho mas, também, de dar sugestões, assumir responsabilidades e tomar decisões. Nesse caso, o novo perfil parece reunir tanto *aspectos cognitivos* – que compreendem conhecimentos básicos gerais, propiciados, em maior ou menor medida, pela formação escolar, e conhecimentos técnicos, obtidos através de cursos orientados para o desempenho profissional – quanto *ético-disciplinares, de cunho comportamental*, referentes ao processo individual de socialização e de formação da personalidade. (Almeida. Revista E & S, 1997, n. 61, p. 144-145 – Grifo nosso)

Kuenzer (1997), já citada no trabalho, deduz, das mudanças causadas pela “reestruturação produtiva”, a necessidade de uma nova pedagogia, da qual resultaria, por consequência, um novo profissional da educação.

As mudanças da base eletrônica para a base microeletrônica , ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais. (...) Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. (Kuenzer. *Op. cit.*, p. 169)

A fala de Kuenzer indica precisamente a influência da “reestruturação produtiva” na discussão sobre a qualificação do professor da educação básica. A associação daquele tema com o debate sobre a qualificação, segundo o que se deduz dos artigos da Revista, é estreita e linear. As mudanças no processo de trabalho em geral repercutem diretamente na formação do professor, determinando uma mudança no perfil deste profissional.

4- O que é a qualificação para os estudiosos da área, por que ela é necessária e como se realiza: um resumo das respostas possíveis

O que seria, afinal, para os estudiosos da área, um trabalhador qualificado? Que concepção eles atribuem às expressões “qualificação”,

“competência”, “formação profissional”? Que função a qualificação profissional estaria desempenhando nas formas de trabalho vigentes? Responder de forma cabal a estas questões seria algo pretensioso demais diante da complexidade da reflexão que os artigos lidos exigem. Para efeito de conclusão do Capítulo, tentou-se, nesta última seção, reunir alguns elementos importantes ao esclarecimento do próprio discurso dos pesquisadores da temática.

No discurso acadêmico analisado, nesta dissertação, encontra-se uma gama considerável de incursões no terreno movediço que significa o debate da qualificação profissional, no cenário balizado pela sociedade capitalista, em tempos neoliberais. Percebe-se um grande esforço por parte desses pesquisadores em procurar conceituar, definir o que seria “qualificação” e “competência”, na atualidade dos anos 1990.

É uma tarefa árdua traçar um quadro com as idéias essenciais que poderiam sintetizar o amplo debate travado a respeito das noções atribuídas aos vocábulos “qualificação” e “competência”, no conjunto dos artigos analisados. Antes de mais nada, parece não haver consenso entre os estudiosos quanto ao significado da denominada “qualificação profissional”, considerando os diferentes ramos da economia. Diante da dificuldade em apreender o sentido exato dos termos qualificação, competência, formação profissional, muitas vezes empregados como sinônimos e equivalentes, alguns autores chegam mesmo a dizer que se tratam de conceitos polissêmicos. Justificando, assim, as divergências, e até uma certa indefinição, que reina no âmbito da literatura acadêmica, que aborda a matéria.

O debate acerca do significado que a qualificação profissional vem assumindo atualmente é desenvolvido no bojo do fenômeno denominado “reestruturação produtiva”, como já se mencionou anteriormente. São as supostas transformações em curso no mundo do trabalho, nas últimas décadas, acentuadas nos anos 90, a motivação principal dos estudiosos. Eles buscam “novas” explicações para

a “antiga” questão da qualificação do trabalhador⁶¹. Nesse debate são sistematicamente colocadas em cheque as concepções de qualificação e de competência. Diante das mudanças de paradigmas da economia, com a conseqüente inovação nas relações das atividades laborais, os analistas da matéria alegam que os atributos contidos na noção de qualificação profissional já não estariam expressando, em sua plenitude, as atribuições hoje exigidas para a força de trabalho. A noção de “competência”, por aglutinar aspectos relevantes das transformações operadas no curso do capitalismo contemporâneo, estaria paulatinamente substituindo a noção de “qualificação profissional”, enquanto categoria de análise.

Nas últimas décadas, verifica-se o surgimento de novos termos para expressar algumas das novas exigências do capitalismo. Junto à esfera do trabalho, a qualificação é substituída pela noção de competência, e na esfera educativa, a instauração de saberes é englobada pela construção da competência. (Desaulniers. Revista E & S, 1997, n. 60, p.53)

Claude Dubar faz uma distinção curiosa. Para o autor a expressão “qualificação” seria própria do modelo *fordista*, enquanto que o termo “competência” se adequaria mais ao modelo *toyotista*.

Sendo a qualificação um dos pontos capitais do “compromisso fordista”, cedeu-se à tentação de substituí-la pela competência como base de um novo modo de gestão acompanhando a transformação da organização do trabalho (ruptura patenteada com o taylorismo) e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações coletivas). (Dubar. Revista E & S, n. 64, 1998, p. 97)

Para compreender o suposto deslocamento da noção de qualificação para a noção de competência, tão insistentemente assinalado pelos artigos analisados, é

⁶¹ Para realizar essa empreitada, os autores dos artigos lançam mão de um conjunto de autores que desenvolveram trabalhos teóricos tanto no Brasil como em outros países. São eles: Hirata, 1994; Machado, 1996; Salm, 1980; Torres, 1998; Frigotto, 1984; Deluiz, 1994; Salerno, 1994; Fleury & Humphrey, 1993; Tedesco, 1998; Harvey, 1995; Coriat, 1992; Braverman, 1974; Marx, 1988; Enguita, 1991; Schultz, 1974; Piore & Sabel, 1984; Nóvoa, 1995; Foucaut, 1979; Schwartz, 1995; Freyssenet, 1984); Zarifian, 1990; Wood, 1989 etc.

preciso reservar um espaço para algumas considerações a respeito do entendimento desses estudiosos sobre essas “categorias”. O objetivo não é o de esgotar a questão, uma vez que a mesma é bastante complexa. O que seria, então, qualificação profissional? E Competência? Quais seriam os elementos característicos de um e de outro?⁶²

A qualificação profissional, de uma forma geral, é entendida pelos autores, como um conjunto de conhecimentos dado pelo processo de escolarização e pelo próprio ambiente de trabalho, nas experiências adquiridas no desempenho das funções laborais. A qualificação, neste caso estaria incluindo os saberes denominados técnicos e de formação geral (também chamados de teóricos). O profissional qualificado, então, nesta perspectiva, seria aquele portador de “títulos escolares” e de “habilitações oficiais”, exigidos como norma para o seu emprego num determinado posto do mercado de trabalho.

Nadya Araújo Castro destaca a diferença do conceito “novo” para o “tradicional” de qualificação. O tradicional reduzia a qualificação aos conhecimentos adquiridos pelo trabalhador mediante o convívio com a rotina do ofício.

Tradicionalmente, a qualificação tendeu a ser abordada (até por facilidade operacional) a partir do conjunto de *características das rotinas de trabalho*. Era então expressa empiricamente em termos do tempo de aprendizagem no trabalho ou do tipo de conhecimento que estaria na base das tarefas definidoras de uma dada ocupação. (Castro Revista E & S, 1993, n. 45, p. 216 – Grifo da autora)

Sílvia Maria Manfredi reitera a afirmação de Castro, identificando a qualificação tradicional com o modelo taylorista/fordista.

⁶² Conforme pesquisas realizadas por Manfredi (1998), as expressões “qualificação” e “competência” parecem ter matrizes distintas. “A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, ao passo que o de competência está historicamente ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas – da psicologia, educação e lingüística.” Manfredi. Revista E & S, 1998, n. 64, p. 15

Esta concepção de qualificação tem como matriz o modelo *job/skills* definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho. Na ótica deste modelo, a qualificação é concebida como sendo “adistrita” ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador. (Manfredi. *Op. cit.*, p. 18)

As noções de qualificação, na ótica desses autores, em função das mudanças no quadro das relações econômicas, começaram a sofrer críticas e serem repensadas. Os novos paradigmas produtivos, fundamentados em processos mais flexíveis e integrados, passam a demandar, da força de trabalho, conhecimentos e atitudes diferenciados em relação àqueles requeridos pelo modelo taylorista/fordista.

As atividades laborais tornaram-se mais abrangentes. O “novo perfil” do trabalhador deve, para alguns dos autores estudados, ser composto levando-se em consideração essa maior abrangência. Do trabalhador, o mercado estaria exigindo mais do que os conhecimentos considerados clássicos, os de formação geral e técnica obtidos geralmente na escola. Seriam também necessárias certas habilidades e atitudes comportamentais, relacionadas com situações “imprevisíveis” a serem enfrentadas por ele no ambiente de trabalho. Coloca-se em debate, assim, a “pertinência do conceito de qualificação para apreender as complexas dimensões que constituem o fenômeno social da formação do trabalhador”. (Shiroma e Campos. *Op. cit.*, p. 23-24). O conceito de competência é proposto, por esses estudiosos, como uma alternativa para retratar, com mais clareza, o cenário das relações de trabalho em mutação. A contraposição entre “qualificação” e “competência” é explicada no quadro da transição do modelo taylorista/fordista para o modelo de produção flexível, o toyotista.

Esta concepção de qualificação hegemônica que existe há mais de três décadas e está ancorada nos modelos taylorista e fordista de organização da produção e do trabalho, entra em crise com a reorganização do sistema capitalista por

intermédio da adoção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho. (Manfredi. *Op. cit.*, p. 20)

Na concepção de Saul Meghnagi, a maior abrangência exigida pela formação profissional atual decorreria de uma suposta maior necessidade de “conhecimentos gerais” demandada pelo trabalho.

As competências na estrutura assumida pelo trabalho atual não parecem ser resultantes de um aprofundamento realizado para sempre e de uma única vez. Parecem indicar a necessidade de um patamar de conhecimentos gerais, não diretamente operacionais. (Meghnagi. *Revista E & S*, 1998, n. 64, p. 79)

Kuenzer, na mesma perspectiva, considerando a incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos, aponta para aquilo que chama de “aparente contradição”. O trabalho, ao mesmo tempo em que se simplifica, do ponto de vista da execução das tarefas, passa a exigir mais conhecimento do trabalhador. Se o taylorismo exigia maior força física, por conta do caráter manual das operações, no modelo “novo”, o trabalho passa a ser mediado pelo conhecimento, “compreendido como domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores”.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores. (Kuenzer. *Op. cit.*, p. 168-169)

Para a autora a diferença de conteúdos e habilidades entre os modelos de produção referidos, se explica pela mudança da base técnica do trabalho que ocorre, com a passagem da eletromecânica para a microeletrônica.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (*Ibid.*, p. 169)

O denominado “modelo de competência” tem sua gênese, segundo Hirata (1994), citada por Ferretti (1997, p. 258) e por Manfredi (1998, p. 26) no âmbito do discurso empresarial. Este discurso se desenvolve de forma plena na França, na década de 80. Em seguida, tal modelo foi retomado e atualizado por economistas e sociólogos do mundo inteiro, com o propósito de orientar o planejamento e a execução da política de gestão de recursos humanos no interior das grandes empresas capitalistas.

Para Manfredi, a opção pelo “modelo da competência” seria, na lógica do empresariado, uma forma de promover a “reposição da hegemonia do capital”. Os novos contornos da qualificação e das estratégias de formação profissional seriam facetas do processo de “ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização”. (Manfredi. *Op. cit.*, p. 37).

De acordo com esses autores, o conceito de competência é mutante ou polissêmico, visto que comporta múltiplos sentidos. Tal conceito é definido em função do contexto político e ideológico onde é aplicado. A noção de competência é

bastante difusa, reconhecem os autores, pois decorre da necessidade de “avaliar e classificar novos conhecimentos”, oriundos da nova configuração das relações de trabalho, dos novos processos de produção e das novas formas de gerenciamento. Em tese, isto significaria, para os estudiosos, uma alternativa à noção de qualificação fundamentada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais, típicas do modelo anterior, o taylorista/fordista. (Hirata *Apud* Manfredi, 1998, p. 26).

O modelo de competência, nesta perspectiva, é colocado como algo marcado pela indefinição, pela fluidez, pela instabilidade. Os saberes e habilidades requeridos para o desempenho do ofício ficariam dependentes das rápidas alterações sofridas pelas demandas de produção. A instabilidade da oferta de empregos e as mudanças técnico-organizativas das empresas estariam a exigir do trabalhador determinadas habilidades e atitudes bem mais flexíveis do que os conhecimentos gerais e técnicos, antes considerados suficientes para mantê-lo nos postos de trabalho. O trabalhador deve, segundo essa lógica, para ser considerado qualificado, ter o domínio destas “habilidades e atitudes”.

Yves Schwartz, pensador francês, uma referência intelectual para os estudiosos da área, explica assim o conceito de competência. Chama a atenção, na sua explicação, a expressão “conteúdo em tendência”.

A competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas “condições nos limites” equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as “competências necessárias para viver”. (Schwartz. Revista E & S, 1998, n. 65, p. 107)

A explicação de Celso João Ferretti segue na mesma linha.

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes

técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. (Ferretti. Revista E & S, 1997, n. 59, p. 229)

De tudo o que foi exposto, nota-se que, entre os estudiosos da qualificação profissional, há o reconhecimento de que a qualificação do professor da educação básica é uma necessidade. Quer ela decorra de uma imposição legal, como no caso da LDB/96, quer decorra das próprias mudanças acontecidas no mundo do trabalho; o fato é que, para os autores, a qualificação é necessária e possível. A discussão que fazem a respeito do conceito de qualificação, cujo contorno mais geral foi aqui descrito, não deixa dúvidas sobre isto.

Para Maria Teresa Leitão de Melo, a qualificação do professor não só é necessária como deve ser transformada em direito.

É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar resposta aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. *Transformar essa necessidade em direito é fundamental* para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (Melo. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 47 – Grifo nosso)

Miguel G. Arroyo, no artigo intitulado *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*, mesmo condenando o mecanicismo que marca o discurso da qualificação e os mal sucedidos programas governamentais, reafirma a necessidade da qualificação. É nas propostas que acompanha e assessora que o autor fixa os limites da formação ou qualificação que considera apropriada e necessária.

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como

prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a idéia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la. (...) As propostas pedagógicas que acompanho e que estão organizando a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano não têm seguido essa lógica na formação de professores, ao contrário, tenta superá-la. Do processo de superação procuramos fazer um tempo de re-qualificação. (Arroyo. Revista E & S, 1999, n. 68, p.146-149)

Para Barreto, já citada neste trabalho, a qualificação e a requalificação do professor é uma “estratégia necessária” para melhorar a qualidade do ensino. Segundo a autora, as rápidas mudanças do mundo contemporâneo estariam exigindo uma “nova ótica de capacitação”.

A melhoria da qualidade do ensino básico, mote das políticas públicas na América Latina, conduz a uma estratégia necessária: a da qualificação e requalificação docente. Não mais se trata de formar professor para transmitir regras e conhecimentos acabados, que permitam a ele e aos alunos situarem-se num mundo relativamente estável. Uma nova ótica de capacitação emerge, visto que o tempo para a reflexão e a sedimentação do conhecimento torna-se cada vez mais reduzido. Por isso o processo pedagógico tende a privilegiar a aprendizagem e não o ensino, desenvolvendo sobretudo a capacidade de aprender a aprender. (Barreto. *Op. cit.*, p. 308-309)

Castro, de forma surpreendente, chega mesmo a considerar que, para os trabalhadores “sobreviventes” de um mercado de trabalho em processo de redução, a qualificação significaria uma espécie de “nova moeda-de-troca”. Diante do desemprego em massa, quem tem mais qualificação tem mais com que barganhar.

Estudos empíricos parecem indicar, de modo bastante incisivo, que a aquisição da qualificação torna-se uma moeda-se-troca importante na negociação entre gerência e trabalhadores “sobreviventes” nos contextos reestruturados a partir do ajuste dos anos 90 na indústria brasileira em geral. (Castro. Revista E & S, 1997, n. 61, p. 38-39)

Finalmente, vale destacar o posicionamento assumido por Vanilda Paiva. Esta autora, muito citada nos artigos da Revista E & S, considerada mesmo uma autoridade na área, fala de uma “forte elevação da necessidade de qualificação”, resultado do tipo de trabalho gerado pela introdução da microeletrônica no processo produtivo. Segundo a autora, com isto, estaria “completamente descartada” a tese da desqualificação da força de trabalho, tão alardeada, na década de 70, por teóricos europeus da “extrema esquerda” ou por “marxistas mais bem comportados”, como o americano Harry Braverman. (Paiva. Revista E & S, 1990, n. 37, p. 39)

Elevando fortemente as necessidades de qualificação média básica, a microeletrônica lançou por terra grande parte da discussão anterior sobre as relações entre produção e qualificação (em especial liquidando com a tese da desqualificação da força de trabalho pela automação ou pelo desdobramento do capitalismo), deu suporte ao revigoramento de uma nova economia da educação e estabeleceu bases mínimas de educação dos povos no interior do novo paradigma de desenvolvimento. (Paiva. Revista E & S, 1993, n. 45, p. 311)

Um outro aspecto que cumpre esclarecer, diz respeito ao que pensam os autores dos artigos sobre o modo como deve-se realizar a qualificação profissional. A forma de realização da qualificação, nos escritos dos pesquisadores da academia, se coaduna com o conceito de qualificação que defendem. A qualificação não pode, para os autores, ser reduzida, no seu conteúdo, a mera formação técnica. Além da formação técnica, a qualificação deve compreender a escolarização e as competências relativas ao comportamento.

Sônia M. G. Larangeira, pesquisadora dos efeitos da “reestruturação produtiva” no setor bancário, uma das áreas que mais intensamente incorporou tecnologia, nos últimos anos, salienta a tendência aos conteúdos técnicos, comportamentais, específicos dos “produtos bancários” e “externos”, nos cursos de formação e treinamento realizados nesse setor.

No que se refere aos programas de formação e treinamento, a tendência foi no sentido de: a) realização de cursos rápidos, *on-the-job*, visando tanto o

desenvolvimento de aspectos comportamentais – ênfase em comunicação, liderança e tomada de decisão (espírito de equipe, dedicação, criatividade, idealismo) - quanto de aspectos técnicos dirigidos para o conhecimento da informática, para a utilização de *softwares* e aplicativos, tendo em vista aumentar a capacidade do funcionário de explorar as potencialidades da máquina (...); b) realização de cursos de matemática financeira, crédito e negociação, *leasing*, produtos e serviços bancários e c) realização de cursos externos destinados, principalmente, a grupos restritos de funcionários. (Larangeira. E & S, 1997, n. 61, p. 119-120)

Isto que se exige para o trabalhador em geral também se exigirá do professor. Na formação deste profissional deve haver, segundo os autores, uma combinação destes mesmos elementos. Porém, com uma diferença. No caso do professor, destaca-se, como aspecto prioritário, a formação inicial. É no âmbito desta formação que devem ser garantidas as habilidades e atitudes, os conhecimentos e as técnicas necessárias ao desempenho deste profissional com suficiência de qualidade.

É justamente a “formação inicial” o alvo principal da crítica que os autores fazem aos projetos estatais de qualificação do professor. Para os autores, a política de qualificação do professor promovida pelo Estado brasileiro padece de duas insuficiências: a primeira diz respeito à formação inicial.

Os estudiosos são unânimes em reconhecer a universidade como o espaço próprio para a formação do professor, razão pela qual combatem de forma veemente, a idéia da criação dos “institutos especializados” como quer, por exemplo, o Governo Fernando Henrique Cardoso.

(...) entendemos que as universidades e suas faculdades /centros de educação constituem-se no *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para a atuação na educação básica e no ensino superior. (Freitas. *Op. cit.*, p. 35)

José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta ratificam esse argumento. Para esses autores o professor

(...) deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. (Libâneo e Pimenta. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 262)

A segunda insuficiência decorre do caráter fragmentado que atribuem ao processo da “formação continuada”, tal como promovida pelo próprio Estado. Para os estudiosos, o interesse do Estado, preso que está aos ditames dos Organismos Internacionais, reduz-se a baratear a formação do professor, com que se esvaziam os recursos destinados à formação inicial, pois canalizam para a “continuada” os poucos e míseros recursos empregados no financiamento da educação. Com relação à formação continuada, ela também fica, com a política desenvolvida pelo Estado, prejudicada no seu conteúdo, dada a falta de articulação com o processo da formação inicial.

Outro ponto, que já aparece bastante sensível entre nós, é a ênfase na formação em serviço, em detrimento da formação inicial. Essa ênfase vem calcada em estudos efetuados pelo BM [Banco Mundial] nos últimos 25 anos, indicando que esse tipo de capacitação rende mais com menos dinheiro. (Lüdke, Moreira e Cunha. Revista E & S, 1999, n. 68, p. 283)

Aliás, é esta falta de articulação o maior problema da política de qualificação, insistem os autores. Essa constatação é feita e declarada explicitamente pelos estudiosos da academia. Reconhecendo esta insuficiência, como uma fragilidade da proposta governamental, eles propõem uma saída óbvia. Na formação do professor, é aconselhado promover a “articulação entre a formação inicial e a formação continuada”, criando-se assim as condições necessárias para que a qualificação deste profissional se dê de modo permanente.

Em discussão recente sobre a formação docente, realizada na UFMG, intelectuais brasileiros e estrangeiros, de reconhecida produção acadêmica no campo educacional, expuseram a necessidade de uma articulação efetiva entre

pesquisa, formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação. (Pereira. *Op. cit.*, p. 118)

A articulação só pode ser possível, se for reconhecida a especificidade do trabalho do professor ou, usando os termos de Libâneo e Pimenta, a sua “identidade epistemológica e profissional”. A docência, para estes dois autores, encerra um “campo de conhecimentos específicos” e um “campo de intervenção profissional”.

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é *profissional*. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (Libâneo e Pimenta. *Op. cit.*, p. 260 – Grifo dos autores)

De um modo geral, fica esboçado o que pensam os autores dos artigos editados pela Revista Educação & Sociedade. Embora não se tenha pretendido exaurir o tema, procurou-se, na descrição feita, uma apresentação sucinta dos elementos essenciais contidos nos estudos acadêmicos relativos ao tema da “qualificação profissional”, no período de 1990 a 1999.

CAPÍTULO IV

A QUALIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA MODERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE SEUS DETERMINANTES HISTÓRICOS ORIGINAIS

Como já se afirmou, o entendimento do que é o trabalho didático moderno, de qual é a sua substância ou “qualidade”, é pressuposto básico ao esclarecimento das causas determinantes do fracasso do discurso sobre a qualificação profissional do professor, tema dessa investigação. Neste Capítulo, o objetivo é compreender os limites da qualidade do trabalho do professor da escola moderna, razão de ser do discurso sobre a qualificação profissional, a partir dos seus determinantes históricos originais. As considerações expressas neste Capítulo são, dada a complexidade do tema, de caráter preliminar. São o resultado de um esforço inicial, cujo sentido é o da tentativa de compreensão do problema da qualidade do trabalho do professor.

Para entender o trabalho didático moderno na sua substância, tomou-se, como procedimento, uma recomendação de Aristóteles (1997, p.13-34) a qual, Marx, por meio da sua obra, vai transformar em princípio de investigação. Segundo o pensador grego, a natureza de uma determinada coisa é dada por aquilo que aquela coisa é. Porém, o que cada coisa é, concretamente, é algo só possível de ser esclarecido mediante a compreensão do processo que lhe deu origem e que gerou o seu desenvolvimento.

De acordo com tal princípio, para se entender a natureza do trabalho realizado pelo professor da escola moderna é preciso compreender o processo que gerou o desenvolvimento da forma de trabalho que lhe é própria. É preciso, portanto, esclarecer a origem histórica e o processo de vida dessa forma de trabalho.

1- Estudo da origem do trabalho didático moderno

A determinação da origem histórica da pedagogia moderna é assunto que tem sido discutido no âmbito acadêmico. Embora, o debate comporte variações de enfoque e de perspectiva, nota-se, considerando o conjunto da produção acadêmica relativa ao tema, uma certa unidade. Tal unidade é dada pelo critério metodológico que preside a compreensão do movimento que deu origem à educação moderna.

Do ponto de vista metodológico, duas posturas predominantes podem ser identificadas entre aqueles que se ocupam com a questão: a primeira, baseada em critérios políticos ou superestruturais; a outra, em critérios materiais ou estruturais.⁶³ A consideração sobre as características fundamentais de uma e de outra abordagem pode facilitar a percepção de como o problema tem sido tratado.

Com relação à primeira postura, nota-se que ela comporta estudos de diferentes orientações teóricas. O elemento que as une reside no fato de que se defende o ponto de vista comum de que a escola moderna é resultado do que se qualifica como processo de “publicização” da educação. A escola moderna só passa a existir, segundo o ponto de vista dessa abordagem, quando a educação, efetivamente, se transforma em assunto de Estado, quando o Estado elege a educação como uma de suas competências. Nesse momento, é que a educação moderna, pública, laica e universal, passa a existir concretamente.

Consequente com tal postulado, os estudos situados, neste campo, elegem, como marco do processo de publicização da educação, o aparecimento dos

⁶³ Os termos “superestrutura”, “estrutura” e “base material” foram cunhados no âmbito da tradição marxista. O próprio Marx no *Prefácio* da obra *Para a crítica da economia política* utiliza-os, ao assinalar que, na produção social da existência, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade. Relações de produção estas que correspondem a uma fase determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas. “A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (...) Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez.” MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 29-30.

“sistemas nacionais de ensino”. Constituídos os Estados nacionais, reivindica-se o estabelecimento desses sistemas, originariamente identificados com as bandeiras da Revolução Francesa.

Dermeval Saviani, em *Escola e democracia* (1986), analisa o surgimento da educação moderna dessa perspectiva. O autor, neste texto, elabora uma classificação para explicar a linha do desenvolvimento histórico da pedagogia moderna. Tomando de empréstimo uma terminologia do movimento da Escola Nova, ele identifica o surgimento da escola moderna com aquilo que admite como sendo a primeira fase do desenvolvimento da pedagogia que lhe é própria, qual seja, a “pedagogia tradicional”.

O texto de Saviani, graças a uma composição formalmente bem acabada, é bastante claro. Diz o autor:

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. (Saviani, 1986, p. 9-10)

A identificação do que Saviani chama de pedagogia tradicional com a escola moderna pode ser deduzida do fato deste autor estabelecer correspondência direta entre a afirmação da idéia de uma “educação para todos”, base da escola moderna e a consolidação do regime político burguês. Por oposição ao regime feudal, a burguesia teria transformado a educação num direito universal a ser assegurado pelo Estado. Assim, para Saviani, é no momento em que surge a idéia dos

chamados “sistemas nacionais de ensino” que a educação torna-se assunto de Estado, nascendo, deste modo, a pedagogia moderna.

Lorenzo Luzuriaga (1960), historiador argentino de formação liberal, também comunga dessa forma de pensar. Para este autor, é, quando a educação torna-se nacional, no final do século XVIII e no transcorrer do século XIX, com a Revolução Francesa, que ela se faz “verdadeiramente pública”. No capítulo VI, de *Pedagogia Social e Política*, no item relativo ao *Desenvolvimento histórico da educação pública*, o autor procura descrever o que chama de “processo de secularização e estadificação” da educação, marca registrada da educação na época moderna.

No século XVIII, a educação faz-se verdadeiramente pública e secular, no sentido estatal, com os Reis do despotismo esclarecido, e no sentido nacional, com a Revolução Francesa. (Luzuriaga, 1960, p. 192)

Em *História da educação pública*, Luzuriaga (1959) reproduz o mesmo raciocínio. O extrato transcrito a seguir confirma este fato:

Pelos fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, o desenvolvimento da educação pública sofre mudança radical. À educação estatal da Ilustração e do Despotismo esclarecido, isto é, à educação do *súdito* para o Estado, a uma educação heterônoma imposta pelos príncipes e dirigida essencialmente para uma classe social, a burguesia, segue-se a educação *nacional*, a educação do *cidadão* para si mesmo e para a nação, uma educação ditada pelos representantes do povo, autônoma portanto, e dirigida a todas as classes sociais, especialmente à popular. Se a educação estatal tinha sobretudo caráter intelectual e instrumental, a nacional é de caráter cívico e patriótico; e se aquela era cumprida como dever, esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão. (Luzuriaga, 1959, p. 40 – Grifo do autor)

Eliane Marta Teixeira Lopes (1981), em sua dissertação de mestrado, defendida sob o título *Origens da educação pública: a instrução na revolução*

burguesa do século XVIII, embora admita a influência da Reforma Protestante na geração da idéia de uma educação promovida sob os auspícios do Estado, elemento básico, segundo ela, do conceito de educação pública, vai fixar no período da Revolução Francesa a origem efetiva da educação moderna.

Lopes, mesmo afirmando que a origem do conceito da educação pública remonta à Reforma, reconhece que tal conceito, no âmbito daquele movimento, não passava de uma vontade ou de uma idéia, sem possibilidade de realização material concreta. As condições para a realização da educação moderna viriam com a Revolução Francesa. É neste período, segundo a autora, que a educação moderna se publiciza, no sentido exato de ser entendida como uma responsabilidade do Estado.

É, porém, com a Revolução Francesa, que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a conhecemos ainda hoje. (Lopes, 1981, p. 15)

Depreende-se um traço comum entre os autores citados acima. Todos eles identificam a origem da escola moderna com a realização do seu processo de “publicização”. É quando se torna um atributo do Estado que a educação pública ou moderna passa, no entendimento desses autores, a existir. Trata-se, pois, como já foi bem destacado, de um critério eminentemente político.

A outra postura referida, é a que procura explicar a origem da educação moderna a partir das determinações materiais que lhe deram origem. No campo daqueles que priorizam este critério, a educação deve ser entendida como coisa determinada por condições materiais objetivas, sendo o trabalho uma categoria de análise fundamental.

O que explica a origem histórica do trabalho didático ou da educação moderna é o próprio trabalho. É na constituição da forma de trabalho, que é própria ao modo capitalista de produção, que se deve buscar a explicação para a organização da educação moderna. O princípio da divisão do trabalho é, para a investigação nesse campo, algo fundamental.

Nas pesquisas realizadas por essa via, encontram-se, como já foi evidenciado, os estudos de Alves. Nos últimos anos, este pesquisador vem concentrando suas reflexões nos fundamentos histórico e filosófico da educação moderna, sobretudo e, particularmente, da escola pública contemporânea. Para Alves, a escola pública moderna tem a sua especificidade, sua forma particular de organização, própria às condições materiais que presidiram o seu desenvolvimento.

Alves (1998), na explicação da origem social da escola pública contemporânea, parte de uma tese central. Para o historiador da educação, a chave que explica a origem da educação moderna é o trabalho. É na materialidade das relações capitalistas de trabalho que o autor vai fixar sua análise. Segundo seu entendimento, também o trabalho didático vai, como toda e qualquer forma de trabalho gerada sob a ótica burguesa, sofrer a determinação da divisão do trabalho. Para radicalizar, afirma ser “manufatureira” a escola do nosso tempo. Ele localiza na época das manufaturas a origem desta instituição. A mesma divisão manufatureira do trabalho, imposta ao processo produtivo capitalista, determinará a organização da escola moderna. O autor adverte, porém, para o fato de que a relação entre o que ocorre no âmbito do processo de produção e a organização escolar não é imediata ou direta.

Não se trata, pura e simplesmente, de uma analogia entre o que se dá no âmbito das manufaturas e no âmbito da escola. Permeando todas as atividades existentes no interior da sociedade capitalista, produtivas ou não, ocorre uma tendência que leva à generalização de uma forma de organização do trabalho compatível com o modo de produção. Isto não quer dizer, por outro lado, que a realização dessa forma geral se dê segundo os mesmos ritmos e a mesma profundidade em todos os ramos de produção nem que, no âmbito de um mesmo ramo de produção, deixem de existir diferenças acentuadas no espaço. São essas diferenças que definem as singularidades de cada caso. (Alves. *Op.cit.*, p. 68)

Sendo o trabalho didático originalmente produto dessas condições sociais, para esclarecer sua organização é preciso, obviamente, explicitar tais

condições. Nessa perspectiva, Alves realiza uma análise com o objetivo de entender as condições históricas que presidiram o nascimento da educação e da escola modernas. Consequentemente, vai procurar nas origens da própria sociedade moderna os fundamentos da educação que lhe correspondem.

A Reforma Protestante, capitaneada por Martinho Lutero, é reconhecida por esse autor como a fonte original da idéia moderna de escola pública. Entre os reformadores, Alves (1998) destaca particularmente Comênio. O educador morávio teria sido o primeiro a elaborar, de forma sistemática, uma didática na perspectiva moderna.

Comênio está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as *artes*. (*Ibid.*, p. 58 – Grifo do Autor)

Esta via de investigação, inaugurada por Alves, tem revelado certos aspectos essenciais da origem da educação moderna que eram, de certo modo, senão ignorados, pelo menos tratados como irrelevantes no campo da historiografia educacional. Como há estreita relação entre esses aspectos e o tema da presente dissertação, uma vez que, aqui se pressupõe o entendimento da origem histórica da educação moderna como algo fundamental à compreensão do trabalho do professor da educação básica, optou-se, na análise, por esta segunda via.

Assim, na seção que segue, procura-se esclarecer, tanto quanto possível, as origens históricas do trabalho do professor da educação moderna. Admite-se, como pressuposto, que esta origem está fundada no período de transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, como determina a análise de Alves. A aproximação teórica é feita pela leitura de alguns pedagogos modernos, entre os quais destacam-se Erasmo e Comênio. Este último, não sem razão, orienta toda a discussão, pois, como unanimemente se reconhece, Comênio é o primeiro a propor de modo sistemático uma didática na perspectiva moderna. Essencialmente, muito do

que Coménio propôs, como forma de organização do trabalho do professor, subsiste como traço fundamental do trabalho pedagógico ainda hoje dominante nas escolas públicas.

2- Coménio e o trabalho do professor da escola pública moderna

A educação moderna nasce, como já foi assinalado, no interior do movimento de transformação da sociedade feudal. A *Didáctica magna* (1657), clássico⁶⁴ da literatura pedagógica, é um marco nesse processo. Ela contém a linha fundamental do modelo de educação apregoado por Coménio, educador que, ao lado de Erasmo, está na origem do pensamento pedagógico burguês.

Coménio estuda de forma sistemática a educação de seu tempo. Sua *Didáctica magna* é um verdadeiro tratado de educação. Este tratado educacional composto de trinta e três capítulos, segundo Gomes⁶⁵, é constituído de quatro partes essenciais, intimamente relacionadas entre si. A primeira parte (I-VI) é uma apoteose ao homem, anunciado como a criatura mais sublime, independente e perfeita do universo. Além disso, assinala as bases teológicas e filosóficas da educação. A segunda (VII-XIX), proclamando a necessidade de educar toda a juventude e de fundar escolas, propõe os princípios e fundamentos da didática geral. A terceira parte (XX- XXVI) é consagrada essencialmente à didática especial das letras, das artes mecânicas, das ciências, da moral e da piedade. A quarta parte (XXVII-XXXII) apresenta o esboço de um plano orgânico de estudos para os quatro graus das instituições escolares. Finalmente, no último capítulo (XXXIII), após a exposição dos requisitos necessários à concretização da “arte de ensinar tudo a todos”, Coménio faz um ardoroso apelo aos pais, aos formadores da juventude, às pessoas instruídas,

⁶⁴ Segundo Alves (1990), “clássicos são aquelas obras da literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz.” ALVES, Gilberto Luiz. *Op. cit.*, p. 112

⁶⁵ Joaquim Ferreira Gomes é o autor da Introdução, tradução e notas da *Didáctica magna*. 4ª edição. 1996. In: COMÉNIO, João Amós. (Introdução). *Op. cit.*, p. 5-41

aos teólogos e a Deus, pedindo ajuda para colocar em prática o seu grande empreendimento educacional.

Já na sua estrutura, a *Didáctica magna* revela a filosofia da educação e a concepção de ensino propostas pelo seu autor. Na abordagem da questão com a qual se ocupa, o educador, partindo dos princípios gerais, desce aos intermediários e específicos, para finalmente, abordar a prática escolar. Na disposição do tema, um elemento serve de critério de organização do texto, a saber, a oposição à escolástica feudal, forma vigente da educação em seu tempo. Como esta oposição é central no pensamento do educador, cumpre compreendê-la.

A disposição de Coménio é dar ao ensino uma nova forma. A palavra “forma” aqui pode ser traduzida por “método”, uma vez que, no texto comeniano essas expressões figuram como equivalentes. Para o educador, isso só seria possível mediante o combate ao velho edifício que estruturava a educação de seu tempo. Mesmo consciente do tamanho da tarefa a realizar, Coménio não tergiversa. Afirma ser preciso, para edificar o novo, “demolir” o velho. É nesse tom que, saudando seus leitores, inaugura o texto.

(...) Com efeito, quem projecta construir um novo edifício começa habitualmente por aplanar o terreno, indo até à demolição do velho edifício, pouco cómodo e a ameaçar ruína. (Coménio. *Op. cit.*, p. 49)

É importante esclarecer que, embora Coménio acene com um modo novo de ensinar, do ponto de vista do conteúdo de ensino proposto na *Didáctica magna* observa-se um certo conservadorismo. A sua proposta pedagógica mantém certo vínculo com os conteúdos oferecidos pela educação católica medieval. Na organização dos conteúdos da didática projetada por este pensador, o aspecto religioso está presente. Este é um traço da época. A Sagrada Escritura constitui o instrumento fundamental que dispõe sobre os conteúdos a serem transmitidos nas escolas.

Mesmo tudo aquilo que se ensina à juventude cristã após a Sagrada Escritura (Ciências, Artes, Línguas, etc.), seja-lhe ensinado subordinadamente às Sagradas Escrituras, precisamente para que ela possa, por toda a parte, notar e ver claramente que tudo é mera vaidade, se se não refere a Deus e à vida futura. (*Ibid.*, p. 365)

Sandino Hoff (1999), em seus estudos acerca das idéias e práticas educacionais de Wolfgang Ratke⁶⁶, um pedagogo que viveu no século XVII, o mesmo de Comênio, discute esse caráter conservador presente no conteúdo de ensino das propostas destes dois educadores, expoentes da Reforma Protestante.

O conteúdo de ensino era, para ambos os pedagogos, extremamente conservador visto que o religioso era predominante, não havendo necessidade de ser renovado. O que necessitava de atualização era o que o pedagogo alemão denomina de Método. O livro ‘De Revolutionibus’ de Copérnico não faz parte dos conteúdos propostos pelos manuais didáticos de Ratke e de seus colaboradores. Copérnico, Galileu, o telescópio, a concepção de natureza como uma estrutura orgânica, não entram nas escolas dos dois grandes mestres fiéis às suas crenças. Não fazem parte do Método a concepção de uma natureza mecanicamente em concordância e a concepção científico-natural, isto é, a ciência aplicada à natureza a fim de transformá-la. (Hoff, 1999, p. 7)

Ratke, de acordo com Hoff, é pioneiro na proposta de mudança do “método de ensino”. Algum tempo antes de Comênio, o educador alemão já afirmava a necessidade de dar ao “método de ensinar” uma organização distinta da estabelecida em sua época. Hoff esclarece que sob muitos aspectos, as idéias

⁶⁶ O pesquisador Sandino Hoff desenvolve uma investigação sistemática a respeito das idéias educacionais de Ratke. Em suas publicações sobre o pedagogo alemão, este pesquisador tem dado grande contribuição ao entendimento histórico e filosófico da pedagogia moderna. No conjunto de suas publicações podem ser destacadas: “A pedagogia de Ratke: expressão da consciência social formada na manufatura inicial” (Reunião da SBPC/Porto Alegre, 1999); “O método de Ratke: origem dos temas pedagógicos utilizados em tempos neoliberais” (XI Jornada de História da Educação/Argentina, 1999); “O compromisso com a educação: proposta de Ratke e de neoliberalismo” (23ª Reunião Anual da ANPED/Minas Gerais, 2000); “A arte de ensinar de Ratke” (Encontro de Formação de Professores do Mercosul/MS, 2000).

pedagógicas propugnadas por Ratke se assemelham às de Comênio⁶⁷. As bandeiras de luta eram as mesmas. Ratke, por exemplo,

(...) em toda parte levantava sua bandeira de luta com duas frases fundamentais que todo ser humano já ouviu muitas vezes: “Nenhuma criança sem escola!” e “Educação para todos” (Hoff, 2000, p. 2)

A seguir, Hoff destaca que Ratke, em seus escritos, dirige suas críticas ao modelo de ensino de sua época. O modelo medieval de ensino não estaria em conformidade com a “natureza da criança”. Contrapondo-se a este modelo, Ratke propunha método em consonância com o “curso da natureza”. As vantagens de seu método Ratke as apresentava nos encontros que mantinha com os príncipes e nas cartas dirigidas a eles.

rapidez na aprendizagem das línguas; diminuição das matérias e das horas de ensino; instituição de horas de descanso para os alunos; organização simétrica do ensino de línguas: primeiro uma, depois outra; traduções de autores clássicos para a língua materna; redução dos ditados, exercícios escritos e limitação da aprendizagem de cor; lições das coisas. (*Ibid.*, p. 2)

Comênio também desfrutou de grande prestígio intelectual. O educador escreve sua proposta, aproveitando as impressões causadas pelos acontecimentos que pôde presenciar nas viagens feitas pelo continente europeu. Ele colabora de forma sistemática com as reformas educacionais promovidas por diferentes governos daquele continente, entre os quais pode-se destacar: Suécia, Inglaterra e Holanda. Nota-se que o educador percorre algumas das regiões mais desenvolvidas da época. Dado seu prestígio, mantém contato com pensadores expressivos, tanto no campo da educação, como no da filosofia, chegando mesmo a manter relações de amizade com nomeados intelectuais de seu tempo. O exemplo mais conhecido é o de Descartes.

⁶⁷ Hoff esclarece que: “Comênio conheceu o pedagogo alemão. A diferença de idade entre os dois pedagogos e, também, entre as obras publicadas por ambos, é de duas décadas apenas, sendo que Ratke nasceu antes. Ambos trabalham na mesma direção: a busca de um método eficiente para o ensino que se sintetiza na expressão “Arte de Ensinar” em Ratke e em Comênio e na de “Método” em Ratke.” Cf. Hoff . *O método de Ratke: origem dos temas pedagógicos utilizados em tempos neoliberais*. 1999, p.11 (mimeo). Ratke nasceu em 1571, enquanto que Comênio em 1592.

O pedagogo obteve larga experiência na arte de ensinar. Tal experiência se reflete no modo cuidadoso e detalhista da exposição que faz das “regras” que o professor deverá observar para poder bem conduzir o ensino. Ao longo da obra, o leitor encontra, não apenas, explicações à organização da escola pretendida, mas também estratégias e procedimentos a serem adotados pelos mestres.

Na descrição de sua proposta, Comênio expressa uma postura política contrária, sob certos aspectos, ao ensino dominante em sua época. Condena elementos do ensino que podem ser identificados com a educação medieval. Uma descrição de alguns desses elementos pode favorecer a compreensão de certas motivações da obra de Comênio.

Já na exposição dos fins da educação, o caráter de oposição, ainda que velada, do pensamento comeniano em relação àquilo em que a escolástica⁶⁸, base da educação medieval, havia se transformado, aparece delineado. É o que deixa transparecer o modo como este autor concebe o homem e a educação. À concepção medieval que conferia exclusivamente a Deus o atributo da excelência, Comênio vai opor uma concepção de homem que valoriza as potencialidades e capacidades humanas, a ponto de supô-las capazes de tornar o homem digno de desfrutar, como o próprio Deus, da perfeição.

Para Comênio, o destino humano é uma responsabilidade “também” do próprio homem. O homem é concebido como um ser sublime e perfeito, dotado de possibilidades que o permitem adquirir a sabedoria mais elevada e, com ela, alcançar o patamar que lhe aprouver. A discussão suscita Pico della Mirandola, se bem que Comênio, nisto, não chega ao radicalismo daquele pensador renascentista.

⁶⁸ Na definição do termo “Escolástica” Abbagnano expõe as características daquilo que chama de a “filosofia da Idade Média”. A escolástica é produto da luta da Igreja contra os “incrédulos” e “hereses”. “O problema fundamental da escolástica é levar o homem a compreender a verdade revelada. A escolástica é o exercício da atividade racional (ou, na prática, o uso de alguma filosofia determinada, neoplatônica ou aristotélica) com vistas ao acesso à verdade religiosa, à sua demonstração ou ao seu esclarecimento nos limites em que isso é possível, aprestando um arsenal defensivo contra a incredulidade e as heresias(...)”. ABBAGNANO, Nicolau. “Escolástica”. In: Dicionário de Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 344

A própria razão nos diz que uma criatura tão excelente é destinada a um fim mais excelente que o de todas as outras criaturas, isto é, sem dúvida, a gozar, juntamente com Deus, que é o cume da perfeição, da glória e da beatitude, para sempre, a mais absoluta glória e beatitude. (Coménio. *Op. cit.*, p. 83)

O caráter combativo dessa visão de homem só se torna claro quando se pode compará-la com o modo como, na forma social anterior, este ser, o homem, era compreendido. É o próprio Pico della Mirandola⁶⁹, já tão citado, que nos dá os elementos da comparação. Ao justificar sua posição segundo a qual, na comparação com os anjos, o homem era um ser ainda mais admirável, o autor italiano contrapõe ao seu modo de pensar às “tantas razões aduzidas por muitos sobre a excelência da natureza humana”. Tais razões de que fala Pico della Mirandola indicam claramente o modo como a questão era tratada no âmbito da cultura feudal. Assim, o homem seria, para o cristão convicto do medievo, o

(...) mensageiro da criação, o parente de seres superiores, o rei das criaturas inferiores, o interprete da natureza inteira pela agudeza dos sentidos, pela inquirição da mente e pela luz do intelecto; que é ainda o traço de ligação entre a eternidade imóvel e o tempo transitório; ou então, no dizer dos Persas, a cúpula, ou melhor, o himeneu de todo o universo; enfim, um pouco menor que os anjos, conforme o testemunho de Davi. (Pico della Mirandola, 1988, p. 4)

Para dar conseqüência à sua concepção de homem, Coménio declara aquilo que, para ele, constitui o fim último do ser humano. A este ser não é a vida terrena, mas o paraíso divino que deve ser buscado. A passagem do homem para a eternidade está subordinada a três graus de preparação: conhecer-se a si mesmo; governar-se e dirigir-se para Deus.

Por causa de tal concepção, não são poucos os que identificam Coménio com a cultura feudal. Pesa sobre ele a acusação de um certo conservadorismo.

⁶⁹ Não por acaso, Coménio demonstra entusiasmo pela biografia de Pico della Mirandola. De fato, Mirandola notabilizou-se pelo caráter precoce de sua formação. Segundo Coménio, o autor “não chegou sequer à idade de Alexandre (trinta e três anos), mas elevou-se de tal modo, no estudo da sabedoria, acima de tudo o que a inteligência humana pode atingir que foi considerado uma maravilha do seu século.” Coménio. *Op. cit.*, p. 196

Manacorda, por exemplo, é taxativo, chegando mesmo a qualificar o educador de saudosista medieval.

Comenius não foi um revolucionário: estava repleto de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele havia pensado. (Manacorda, 1989, p. 224)

Alves identifica na obra de Coménio um certo carácter conciliador, dado não só pelo apelo teológico da ética que preside a *Didactica magna*, mas, também, por uma certa oposição daquele educador à utilização dos textos pagãos na escola. Seria, como Alves faz questão de destacar, uma espécie de volta à patrística, movimento que assinala o início do feudalismo e que é marcado por uma negação da cultura antiga clássica.

Para erradicar pela raiz o mal que divisava na Igreja Católica, a Reforma postulou uma orientação, que rompia não só com a Contra-Reforma – rompimento compreensível, se visto sob a ótica do combate histórico – mas, em especial, com o Humanismo. Nessa perspectiva, seguindo o ensinamentos de São João Crisóstomo, o que expressa uma volta à patrística, repete Coménio: ‘Tudo aquilo que é necessário saber ou ignorar, aprendemo-lo nas Escrituras’. ALVES, Gilberto Luiz (1993). *Op. cit.*, p. 116

De fato, no Capítulo XXV da *Didáctica*, Coménio não recomenda a utilização dos textos pagãos na educação da juventude. Diz mesmo que estes escritos devem ser “afastados” da escola ou, pelo menos, utilizados com “mais cautela”.

Contudo, a leitura feita do texto comeniano não nos dá a necessária segurança para poder afirmar, de forma cabal, tratar-se esta “negação” de uma postura conservadora do bispo. Em Coménio, a oposição ao texto pagão é sinuosa. Se por um lado, condena o paganismo dos antigos, utilizando-se, muitas vezes, para isto, de palavras sarcásticas, por outro, não deixa de lhes conferir “algum valor”.

Alguns “pagãos”, como Platão e Sêneca, são de certo modo até admitidos, dadas as lições de “virtude” e “honestidade” que dão. (Coménio. *Op. cit.*, p. 392). Nos questionamentos que faz, no capítulo em que discute o assunto,

Coménio deixa implícita a idéia de que, apesar de pagãos, há algo de “belo e gracioso”, ou mesmo de “elegante”, nessas obras clássicas.

Mas, afinal, que têm de belo e gracioso os escritores pagãos, de modo a serem preferidos aos nossos escritores sagrados? *Acaso só eles nos mostram as elegâncias literárias?* (...) Acaso só os pagãos contam histórias memoráveis? (...) Acaso só eles formam tropos, figuras, metáforas, alegorias, parábolas e máximas? (*Ibid.*, p. 390-1)

Um outro aspecto presente na obra de Coménio, e que está associado à origem da pedagogia moderna, é o conceito de “universalização da educação”. Na *Didática magna*, o fio condutor da proposta de ensino de Coménio é a universalização. A defesa da universalização é marcada por uma expressão sistematicamente repetida na obra: “Ensinar tudo a todos”

Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casas isolados. (*Ibid.*, p. 139)

A “educação para todos” é mesmo o elemento central em torno do qual vão gravitar as diferentes elaborações que, no decurso do tempo, serão identificadas com a pedagogia moderna. Embora, evidentemente, o pensamento pedagógico moderno tenha sofrido mudanças de forma e conteúdo, a ponto de Luzuriaga (1959) conceber quatro fases para o desenvolvimento da educação pública moderna⁷⁰, uma preocupação permanece constante no debate pedagógico moderno, desde a sua origem. A preocupação de conferir um caráter universal à educação, traduzida numa bandeira da qual os educadores burgueses nunca abriram mão: a bandeira da “educação para todos”.

⁷⁰ As quatro fases que constituem o desenvolvimento da história da educação pública, são: educação pública religiosa (séculos XVI-XVII); educação pública estatal (século XVIII); educação pública nacional (final do século XVIII e século XIX) e educação pública democrática (século XX). LUZURIAGA, Lorenzo. (Introdução). LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 1-4 (Atualidades pedagógicas, 71).

Pode-se dizer que a constituição da pedagogia moderna resulta do esforço em criar as condições materiais e políticas para a realização dessa bandeira. É esse o objetivo que Comênio, para citar o exemplo mais expressivo, persegue. Toda a *Didáctica magna* reflete a preocupação do educador em dar à escola uma organização que possibilite a realização da “universalização do ensino”.

Diante da universalização, uma dificuldade se apresenta ao trabalho pedagógico. Como administrar o tempo de modo que todos possam ser assistidos pela escola. A solução ao problema virá na forma daquilo que se configurou como objetivização do trabalho. O que isto significa? O método e o conteúdo do ensino teriam que ser os mesmos para todos os professores. A transmissão do conhecimento teria que obedecer a um padrão uniforme, que pudesse ser reconhecido por todos, coisa que não ocorria na forma anterior do ensino. E tudo nos “modernos” não é outra coisa senão uma resposta ao que Tocqueville chama de “ancien regime”.

Isto ocorre também em relação ao ensino escolar. Bacon e Descartes dão testemunho bastante significativo da falência do ensino escolástico medieval. O pensador inglês, por exemplo, reprova a disposição das lições e dos exercícios que é dominante na escola.

(...) nos costumes das instituições escolares, das academias, colégios e estabelecimentos semelhantes, destinados à sede dos homens doutos e ao cultivo do saber, tudo se dispõe de forma adversa ao progresso das ciências. De fato, as lições e os exercícios estão de tal maneira dispostos que não é fácil venha a mente de alguém pensar ou se concentrar em algo diferente do rotineiro. Se um ou outro, de fato, se dispusesse a fazer uso de sua liberdade de juízo, teria que, por si só, levar a cabo tal empresa, sem esperar receber nenhuma ajuda resultante do convívio com os demais. (...) Pois os estudos dos homens, nesses locais, estão encerrados, como em um cárcere, em escritos de alguns autores. Se alguém deles ousa dissentir, é algo censurado como espírito turbulento e ávido de novidades. (Bacon, 1997, p. 73)

Descartes, com o mesmo sentido, vai postular um outro ensino, que não o de caráter “especulativo”, oferecido pelas escolas. Assim, deve ser

possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida, e que, em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como senhores e possuidores da natureza. (Descartes, 1997, p. 116)

Comênio, também, condenará o ensino praticado nas escolas do seu tempo. Isto fica claro quando trata daquilo que, em seu entendimento, seriam os requisitos exigidos para uma “correta” educação do homem. Para possibilitar a compreensão da questão, procede-se, a seguir, uma consideração mais detida da educação que o autor reclama.

Segundo Comênio, do homem deve-se exigir

1. que tenha conhecimento de todas as coisas; 2. que seja capaz de dominar as coisas e a si mesmo; 3. que se dirija a si e todas as coisas para Deus, fonte de tudo. (Comênio. *Op. cit.*, p. 97).

Portanto, na educação do homem três aspectos, para o autor, são fundamentais:

- I. Instrução,
- II. Virtude, ou seja, honestidade de costumes,
- III. Religião, ou seja, piedade. (*Ibid.*, p. 97)

Esses aspectos, considerados em seu conjunto, constituem, para Comênio, a “excelência” da educação de um homem. Eles correspondem ao alicerce

da vida presente e da futura. A instrução é o conhecimento das coisas, das artes e das letras. Já os costumes são as atitudes relacionadas à prudência, à justiça e à temperança. Finalmente, a religião representa a ligação do homem com o Ser Supremo.

Há aqui, mais uma vez, certos traços da concepção de Comênio que o distanciam da forma clássica medieval. O modo como o educador interpreta a relação do homem com a religião e como isto deve ser tratado no ensino parece algo distinto da rígida forma medieval. Em seu entendimento, o homem conteria em si os elementos garantidores da “graça celestial”; que, para ser alcançada, dependeria exclusivamente de si. Para tanto, seria preciso que ele, por meio da educação, fosse sistematicamente exigido no uso de suas faculdades.

É certo, por isso, que também o homem foi feito, por natureza, apto para a inteligência das coisas, para a harmonia dos costumes e para o amor a Deus sobre todas as coisas (...), e é tão certo que as raízes daquelas três coisas se encontram nele, quanto é certo que a cada planta foram dadas as raízes sob a terra. (*Ibid.*, p. 102)

De certo modo, ao homem é conferida a responsabilidade sobre a sua fé, coisa distinta da concepção feudal para a qual tudo, no homem, era determinação exclusiva da “providência divina”.

Comênio considera que a formação do homem deve ser iniciada na primeira idade, pois, nesta fase da vida, o conhecimento é adquirido com mais facilidade. Como a árvore deve ser plantada, regada e adubada por um bom agricultor para produzir frutos saudáveis, o homem da mesma forma, para tornar-se *sábio, probo e piedoso* precisa ser estimulado e instruído desde cedo.

(...) na medida em que a cada um interessa a salvação dos seus próprios filhos, e àqueles que presidem às coisas humanas, no governo político e eclesiástico, interessa a salvação do gênero humano, apressem-se a providenciar para que, desde cedo, as plantazinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas,

e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade. (*Ibid.*, p. 132)

A função da educação excede o papel formativo, no sentido mais estreito do termo. A ela compete também o papel de redentora da própria humanidade. Em diversas passagens da *Didáctica magna*, Coménio vai reiterar a sua fé no poder da educação. Para ele, a educação é mais do que um instrumento de constituição da humanidade no homem. Ela redime o gênero humano.

O assunto (método universal de ensinar) é realmente da mais séria importância e, assim como todos devem augurar que ele se concretize, assim também todos devem examiná-lo com bom senso, e todos, unindo as suas próprias forças, o devem impulsionar, pois dele depende a salvação de todo o gênero humano. Que presente mais belo e maior podemos nós oferecer à Pátria que o de instruir e educar a juventude, principalmente quando, pelos costumes e pelas condições dos tempos actuais, a juventude, como diz Cícero, entrou num caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada? (*Ibid.*, p. 46-47)

Após a apresentação dos princípios teológico-filosóficos da educação, onde frisa que o homem contém em si os germes do conhecimento das coisas que lhe cercam, Coménio expõe, com detalhe, os fundamentos do seu “método” ou da sua “didática”, pensada com a finalidade de promover experiências que possam favorecer o papel da educação enquanto fator do desenvolvimento das potencialidades humanas.

É preciso constituir uma “arte” do ensino. É por meio dela que se deve garantir a transmissão do conhecimento. Ambos os sexos, inclusive, devem ser contemplados. Antes, na forma social anterior, não havia didática no sentido que Coménio confere ao termo. O trabalho de ensinar alguém era regulado pela vontade de quem assumia o papel de professor. A rigor, a própria figura do professor, como profissional da educação, também não existia. Havia, isto sim, o “preceptor”. Preceptor e professor parecem ser, nesse sentido, personagens sociais distintos.

A emergência de um novo profissional é uma imposição das necessidades implicadas no processo da universalização do saber. Para educar um número cada vez maior de crianças e jovens, agora reunidos em classes, é que surge a figura do professor.

O trabalho desse novo personagem social terá que ser organizado em bases distintas daquelas em que estava assentado o trabalho pedagógico medieval. Ao invés da assistência individual, própria ao preceptor medieval, sucederá a assistência coletiva, própria de quem tem que ensinar tudo a todos, simultaneamente. O que Coménio chama de “didactica” é exatamente o conjunto dos princípios organizadores dessa nova forma do trabalho de ensinar. Tais princípios são pensados no interesse de que o ensino seja realizado com segurança, rapidez e solidez.

Coménio propõe uma reforma geral do sistema de ensinar vigente em seu tempo. A título de esclarecimento, deve-se assinalar que, animada por motivos religiosos e econômicos, a Igreja Católica exerceu imensa influência no campo educacional, durante o transcorrer de toda a Idade Média. Essa instituição assumiu, com exclusividade, a organização das escolas e do ensino, com a finalidade precípua de promover a formação de seus próprios quadros e de cristãos entre os leigos.

As escolas clássicas que floresceram na sociedade antiga foram sendo, gradativamente, substituídas pelas escolas cristãs. A literatura e a cultura da civilização antiga, que ofereciam os fundamentos para a vida terrena, passaram a ser combatidas de modo sistemático. Os textos clássicos greco-romanos, por exemplo, deixam gradativamente de ser utilizados de forma integral. Nos monastérios ou mesmo nas escolas catedralícias, só são admitidos os textos pagãos, depois de serem submetidos a alguma forma de “revisão”, não sendo raro mutilarem-se os textos, afim de que sejam conformados à visão de mundo da Igreja.

A educação feudal, fundada nos ensinamentos da Sagrada Escritura revelou-se extremamente elitista. Dados os requisitos da vida aristocrática, próprias de uma classe que não economizava quando o assunto era “nobreza de modos, costumes, usos, práticas, idéias, etc” ou tudo aquilo que pudesse lhe servir como

elemento de distinção, num corpo social rigidamente estratificado e dividido, pode-se supor o quanto, para uma classe exigente como era a classe dominante feudal, custava educar uma criança.

Aos filhos da plebe, descendentes dos servos das glebas, quando a Igreja Católica medieval oferecia alguma “instrução”, esta se limitava ao trabalho de catequese. Educar-se com elevação era coisa considerada digna apenas do nobre. Para que a educação moderna se estabelecesse, foi preciso arrancar este “privilégio” das mãos dos nobres. Aliás, não há como compreender a educação moderna senão como a expressão legítima desse processo de luta. As palavras “universal” e “igualdade”, marcas da forma de vida que a burguesia edifica sobre os escombros da Idade Média, estão, portanto, eivadas de um profundo significado histórico.

Nesse sentido, compreendem-se muitas das reivindicações educacionais defendidas pelos pedagogos da época de Coménio. A própria Reforma Protestante passa a reivindicar a ampliação dos serviços escolares, na perspectiva de que a escola seja para todos. Esse movimento, estabelece como uma de suas bandeiras de luta o acesso à educação ao conjunto da sociedade, inclusive aos pobres e as mulheres.

Como parte da reforma do sistema de ensinar, é preciso, advoga Coménio, reformar as escolas. As escolas existentes não estariam adequadas ao novo objetivo educacional de “ensinar tudo a todos”. Do ponto de vista pedagógico, a maior dificuldade estaria na forma do ensino predominante no interior da escola. Ele seria “defeituoso”, “confuso”, “violento”. Aqui, dois aspectos merecem ser assinalados. O primeiro refere-se à alegação de que o professor deve conferir clareza ao que ensina, para minimizar o dispêndio de tempo. É preciso ensinar mais, com menos tempo, dirá Coménio. Ele sentira, por sua própria experiência, o peso dos anos consumidos inutilmente nos bancos escolares, considerado por ele um período árduo, monótono e totalmente inócuo.

Eu próprio, mísero homúnculo, sou um desses muitos milhares que passaram e gastaram miseravelmente a ameníssima primavera da vida e os anos florescentes da juventude nas banalidades da escola. Ah! quantas vezes, mais tarde, quando comecei a ver as coisas um pouco melhor, a recordação do tempo

perdido me arrancou suspiros do peito, lágrimas dos olhos e gritos de dor do coração. Ah! quantos vezes essa dor me levou a exclamar: *‘oh! se Júpiter me voltasse a dar os anos passados!’*. (Ibid., p. 160 – Grifo do autor)

A preocupação com dar uma ordem nova ao conhecimento, que, em muitos pensadores burgueses, irá aparecer recorrentemente, às vezes como uma questão de “método”, marca a transição do feudalismo para o capitalismo. Tal preocupação parece estar associada à luta histórica que a burguesia teve que travar para subtrair a humanidade do obscurantismo medieval. Não por acaso, Descartes, contemporaneamente a Comênio, pugna por um modo de pensar que confira às coisas todas mais “clareza” e “distinção”.

Por esta causa, pensei ser mister procurar algum outro método que, compreendendo as vantagens desses três (métodos para estudar a Lógica, a Análise e a Álgebra), fosse isento de seus defeitos. E, como a multidão de leis fornece amiúde escusas aos vícios, de modo que um Estado é bem melhor dirigido quando, tendo embora muito poucas, são estritamente cumpridas; assim, em vez desse grande número de preceitos que se compõe a Lógica, julguei que me bastariam os quatro seguintes. (...) O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal. (...) O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir. (Descartes. *Op. cit.*, p. 77-78)

O segundo aspecto, a ser ressaltado, refere-se à maneira enfática com que Comênio condena o caráter violento do trabalho do professor. Ele não tergiversa em relação ao que considera inadequado para as necessidades de seu tempo. Condena severamente o tratamento dispensado nas escolas aos alunos. Não admite que, no

processo da aprendizagem, eles sejam submetidos à fadiga, à angústia e ao cansaço. Essas práticas, cujo uso era generalizado na Idade Média, tornam a escola feudal uma instituição opressora.

Que essa mesma formação se faça sem pancadas, sem violência e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima doçura e como que espontaneamente. (Comênio. *Op. Cit.*, p. 164)

No âmbito da escolástica, as relações entre preceptores e alunos são como que barbarizadas, a ponto dos alunos reagirem com a mesma violência aos castigos corporais impostos por seus mestres. Nesse sentido, é muito interessante a descrição que faz Manacorda⁷¹.

Erasmus bate na mesma tecla. No *De pueris*, combate o que chama de “antipedagogia do castigo”. O autor descreve algumas práticas que revelam as atrocidades e agressões físicas cometidas pelos preceptores contra seus discípulos. A finalidade das agressões era a correção da “indisciplina” dos alunos na escola. O pedagogo humanista recomenda cautela e sensatez na aplicação dos castigos.

Eis aí. Nossa vara não exceda a admoestação civilizada. Vez por outra, uma correção, porém, temperada pela mansuetude e nunca pela cólera. (Erasmus, 1996, p. 45)

Comênio faz coro ao que recomenda Erasmo. Ele pondera que, se o mestre for afável, carinhoso e habilidoso no despertar o espírito dos alunos para o valor e gosto pelos estudos, não encontrará nenhuma dificuldade na missão de ensinar. No trato da criança e do jovem, o professor deve proceder de forma agradável e prazerosa. Para que as inteligências sejam aliciadas, é preciso que o professor saiba conduzir o trabalho pedagógico. Ele recomenda que se “adoce” o tratamento dispensado aos alunos.

⁷¹ MANACORDA. Mário Alighiero. *Op. cit.*, p. 90-119

Reputa-se este aspecto do pensamento Comeniano, como sendo, também, uma forma de oposição ao trabalho pedagógico escolástico. Não sem razão, o educador qualifica esta “escola” como verdadeira “câmara de torturar criança”. O caráter opressivo da escola medieval é destacado freqüentemente no âmbito da literatura pedagógica do período.

O próprio Descartes, aqui já mencionado, reclama do tratamento que recebeu no colégio, ele que estudou em escola jesuítica. É curioso vê-lo afirmar ter saído da escola quase que um completo ignorante. E que só fora aprender alguma coisa quando, viajando, se lhe abria o “grande livro do mundo”. (Descartes. *Op. cit.*, p. 65-71).

A mesma reclamação será encontrada na *Didáctica magna*. Coménio se indigna com o fato de, no interior das escolas, os estudantes consumirem suas vidas ocupados com conhecimentos para os quais não se encontra uma finalidade útil. Na maioria das vezes, os jovens, nestas escolas, são “atulhados com palavras ocas (palavras de vento e linguagem de papagaio) e com opiniões que pesam tanto como a palha.”. (Coménio. *Op. cit.*, p.157-159)

2.1- Em que consiste o novo método de ensinar?

Na saudação aos leitores da *Didáctica magna*, Coménio anuncia solenemente:

Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, isto é um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *ràpidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *sòlidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos

arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (*Ibid.*, p. 45-46 Grifo do autor)

Comênio, ao anunciar: “Nós ousamos prometer uma Didáctica Magna, isto é um método universal de ensinar tudo a todos”, demonstra não estabelecer diferença entre didática e método, entendida a palavra método no sentido etimológico do termo, como escolha do melhor caminho para a viabilização do ensino nas novas circunstâncias. Para ensinar tudo a todos, seria preciso dispor metodicamente o trabalho pedagógico. O próprio autor enfatiza o significado do termo “metodicamente”. Na introdução do capítulo XX, diz:

Reunamos, finalmente, em um só lugar, as observações dispersas, aqui e além, acerca do modo de ensinar metòdicamente as ciências, as artes, as línguas, a moral e a piedade. Disse “metòdicamente”, isto é de modo fácil, sólido e rápido. (*Ibid.*, p.305)

Essa preocupação em dar uma organização ao trabalho pedagógico, de modo que ele se torne mais “fácil” e “rápido”, emerge da própria produção material. O modo de produção das corporações medievais dava os sinais do seu declínio. Baseada no trabalho artesanal, as corporações já sofriam a concorrência direta das manufaturas capitalistas, apoiadas na utilização do princípio da divisão do trabalho.

Como se sabe, no artesanato o ofício era todo realizado, na sua maior porção, por uma única pessoa. O produto, quer do ponto de vista da qualidade, quer do ponto de vista da quantidade, dependia da habilidade individual. Mesmo naquelas atividades em que se consumia o trabalho de muitos, a base técnica era artesanal ou individual. Já na sociedade capitalista, o trabalho, mesmo nos começos desta sociedade, é sempre coletivo, baseado que está numa divisão constante do processo de produção.

O novo modo de produção capitalista impunha profundas alterações no processo de trabalho. Os operários assalariados, reunidos num único local e sob o comando do capitalista, passam a trabalhar juntos, de acordo com um plano de produção, constituindo aquilo que Marx chamou de regime de cooperação. A

superioridade do trabalho coletivo, baseado nas regras da divisão do trabalho, se expressa por um aumento significativo da força produtiva dos homens.

A produção capitalista começa, de fato, apenas onde um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista. (Marx, 1996, p. 439)

Sob a cooperação, um mesmo número de trabalhadores, atuando de forma coordenada, fabricará mais mercadorias que o mesmo número de artífices operando individualmente nas oficinas. Uma outra evidência é a queda geral nos preços das mercadorias. Como resultado de se poder agora, com a mesma quantidade de trabalho, obter-se mais rendimento, a própria força de trabalho humano tem o seu preço depreciado. Produtividade e preço vão dando ao trabalho assalariado uma condição de superioridade em relação ao trabalho artesanal. Quanto mais essa condição se acentua, tanto mais se investe na divisão do trabalho, base daquelas duas conquistas.

A divisão de tarefas enraizada com o sistema de produção manufatureiro, especializa o processo de trabalho. Cada vez mais especializado, os trabalhadores passam a se ocupar com uma ou com poucas operações, reduzidas crescentemente de complexidade. A tarefa parcelar simples é executada pelo operário por toda a vida.

A manufatura produz, de fato, a virtuosidade do trabalhador detalhista, ao reproduzir, dentro da oficina, a diferenciação naturalmente desenvolvida dos ofícios, que já encontrou na sociedade, e ao impulsioná-la sistematicamente ao extremo. Por outro lado, a transformação do trabalho parcial na profissão por toda vida de um ser humano corresponde à tendência de sociedades anteriores de tornar hereditários os ofícios, de petrificá-los em castas ou, caso

determinadas condições históricas produzissem no indivíduo uma variabilidade que contradissesse o sistema de castas, de ossificá-los em corporações. Castas e corporações surgem da mesma lei natural que regula a diferenciação de plantas e animais em espécies e subespécies, só que em determinado grau de desenvolvimento a hereditariedade das castas e a exclusividade das corporações são decretadas como lei social. (*Ibid.*, p. 456)

O modo de produção capitalista é fundado essencialmente na divisão do trabalho. Esta divisão determina uma mudança geral na disposição dos processos e meios de produção. Essa nova forma de organizar o trabalho está, como já foi acentuado, refletida na organização do trabalho didático pensada por Coménio.

A construção da proposta de Coménio tem, como princípio, a divisão do trabalho. Esta divisão se configura numa organização da atividade docente que Coménio vai resumir com a palavra “método”. Tudo poderia ser ensinado e aprendido com rapidez e facilidade, desde que a disposição do ensino obedecesse ao “método”. Para Coménio, o método consistia numa disposição racional e sistemática dos procedimentos pedagógicos de tal modo que, obedecendo-os, qualquer professor, com instrumentação adequada, poderia transmitir um determinado conteúdo.

A lógica do raciocínio comeniano é a seguinte: da mesma forma que para plantar uma árvore, pintar um quadro ou construir um edifício é necessário uma certa arte e uma certa habilidade, também para imprimir conhecimento na mente dos jovens é preciso que o professor obedeça a certos procedimentos. Coménio enfatiza essa crença, afirmando que se poucas pessoas alcançam o topo do conhecimento, isso não significa que haja qualquer “cume inacessível” para a inteligência humana, mas que

(...) os degraus não estão bem dispostos e que são curtos, gastos e arruinados, ou seja, que o método é confuso. Subindo por degraus devidamente dispostos, nivelados, sólidos e seguros, quem quer pode ser conduzido a qualquer altura. (Coménio. *Op. cit.*, p. 170).

Esta nova arte do ensino, conduziria, com certeza e sem erro, à finalidade pretendida, desde que ela fosse empregada com correção.

A ênfase na “arte de ensinar” muda o enfoque educacional. Todo conhecimento a ser transmitido deveria, segundo Comênio, estar garantido, não na formação do educador, como ocorria na Idade Média, em que só podia oferecer seu trabalho como preceptor quem detivesse os mais elevados conhecimentos, mas na “arte”, entendida esta como um conjunto de regras; a garantia da transmissão do conhecimento deveria ser dada pelas regras de conduta do professor. Obedecidos determinados procedimentos metodológicos ou didáticos, todos os professores, independente da formação que possuíam, deveriam poder transmitir os conhecimentos aos seus alunos. Para isso, os procedimentos e recursos, como, por exemplo, o livro, não poderiam variar segundo as inclinações de cada professor.

Nesse sentido, a descrição das regras didáticas comenianas é fundamental, uma vez que é este educador quem, pela primeira vez, desenvolve com toda a radicalidade, uma proposta pedagógica baseada em procedimentos e recursos que dispensam a erudição do preceptor, criando assim, as condições para o estabelecimento do ensino na sua forma moderna.

Mediante a diversidade dos homens a serem educados, particularmente no que se refere às inteligências, o educador morávio analisa as objeções ao seu método único. Ele busca respostas para uma necessidade específica, que acompanha a escola moderna em todo o seu processo de vida, qual seja, a de ter que criar os meios que facultassem a educação de todos, ao mesmo tempo. A questão pode ser traduzida nos seguintes termos: como seria possível instruir ao mesmo tempo grande número de pessoas com índoles tão diversas? O autor encontra uma solução prática para o problema: organizar a atividade pedagógica tomando como parâmetro as “inteligências médias”.

Assim para educar muitos jovens simultaneamente, o professor deveria proceder de forma que os “mais lentos” se misturassem com os “mais velozes”; os

“mais estúpidos” com os “mais sagazes”; os “mais duros” com os “mais dóceis”. O “exército escolar” deveria agir como o exército que mistura os recrutas com os veteranos, os débeis com os robustos, os indolentes com os valorosos para combaterem sob a mesma bandeira, e, dirigidos pelo mesmo comandante. Assim, um primeiro critério para viabilizar a educação nos termos da universalidade proposta é o de considerar os alunos pela “média”. Na seleção e transmissão dos conhecimentos, dever-se-ia, considerando o conjunto dos alunos, partir de um grau médio de capacidades.

O educador morávio apresenta quatro razões para demonstrar como é possível tratar com a mesma arte e com o mesmo método todas as inteligências:

Primeira: todos os homens devem ser dirigidos para os mesmos fins – a sabedoria, a moral e a perfeição.

Segunda: embora dotados de inteligências diversas, todos os homens têm a mesma natureza humana, dotada dos mesmos órgãos.

Terceira: a diversidade das inteligências não é senão um excesso ou uma deficiência da harmonia natural, do mesmo modo que as doenças do corpo são devidas a um excesso de umidade ou de secura, de calor ou de frio. (...)

Por fim, digo que o melhor momento para remediar as deficiências e os excessos das inteligências, é quando elas são novas. (*Ibid.*, p. 176-7)

Com esses quatro argumentos, Comênio procura deixar claro que toda a diversidade de inteligência e índole que houver num mesmo grupo de pessoas pode ser eliminada se, para tanto, regras comuns forem estabelecidas. Com “método” todos são conduzidos para a mesma finalidade. Ele confere equilíbrio e harmonia ao processo de ensino. A diversidade de inteligências representa ou um excesso ou uma deficiência, sendo ambas discordantes da harmonia “natural”. A forma de “remediar” os desequilíbrios gerados ou pela insuficiência ou pelo excesso é adotar, na condução do processo de ensino, procedimentos comuns.

Segundo este critério, o nosso método encontra-se adaptado às inteligências médias (das quais há sempre muitíssimas), de tal maneira que nem falem os

freios para moderar as inteligências mais subtis (para que não enfraqueçam prematuramente), nem o acicate e o estímulo para incitar os mais lentos. (*Ibid.*, p. 177)

A exigência de transmissão simultânea dos conhecimentos impõe ao professor o critério das “inteligências médias”. O método único, não sendo endereçado nem às inteligências “mais subtis” e nem às aquelas “mais lentas”, mas às inteligências medianas, pressupõe a uniformização, o nivelamento do ensino e da aprendizagem. Ainda hoje, quando se estabelece para os mesmos conteúdos o mesmo tempo de aprendizagem, observa-se, como critério, a média das inteligências.

A preocupação de Comênio, no momento de conceber o método, situa-se na concepção de natureza e na concepção de trabalho. Ora Comênio reivindica uma ordenação do ensino ao modo da ordem posta pela natureza, ora busca o exemplo dado pelo trabalho.

Tal fato é evidenciado pela preocupação do educador morávio em dar ao trabalho do professor a mesma divisão com base na qual a indústria manufatureira de seu tempo está organizada.

A “escola da natureza” é o lugar, por excelência, onde o professor deve procurar as normas perfeitas para instruir toda a juventude. Ele deve se espelhar na harmonia que preside a organização perfeita da natureza. O recurso à observação da natureza⁷², segundo Comênio, minimiza a possibilidade do erro. A inspiração para o tema é dada por Cícero.

Sob a direção da natureza, de modo algum pode errar-se. (Cícero. *Apud* Comênio. *Op. cit.*, p. 190)

⁷² A noção de “natureza” apregoada por Comênio é uma “natureza organicamente harmônica”. Hoff, referindo-se ao assunto, coloca: “Não fazem parte do Método (dos pedagogos Ratke e Comênio) a concepção de uma natureza mecanicamente em concordância e a concepção científico-natural, isto é, a ciência aplicada à natureza a fim de transformá-la. Desta maneira, sua consciência social reflete as leis gerais de um universo harmônico.” HOFF, Sandino. *Op. cit.*, p. 7 (mimeo)

Iluminado por Hipócrates, Coménio prevê as objeções ao seu método. Cita o pensador grego, para em seguida descrever as dificuldades contrapostas ao ensino universal. Diz Hipócrates:

A vida é breve e a arte é longa; os momentos oportunos passam depressa, as experiências não são muito seguras e o juízo acerca dos factos é difícil. (Hipócrates *Apud* Coménio. *Ibid.*, p. 190)

Coménio deduz cinco obstáculos. Para ele, a maioria dos homens não consegue alcançar a plenitude do saber, em razão dos seguintes óbices:

- a) Brevidade da vida;
- b) Os conhecimentos a serem aprendidos são muitos;
- c) O tempo oportuno para aprender as artes e as ciências é fugaz;
- d) O juízo sobre os fatos é incerto;
- e) As observações e as experiências não são muito seguras.

De fato, considerando tais obstáculos objetivamente, pode-se indagar sobre como seria possível prometer um método de estudos tão universal, tão certo, tão fácil e tão seguro, que atendesse ao conjunto da sociedade? A resposta de Coménio talvez induza o leitor a alguma confusão, pois o mesmo evoca a vontade de Deus para explicar os obstáculos à universalização.

(...) que estas coisas são absolutamente verdadeiras, mostra-o a experiência; mas que, para estas coisas, há remédios efficacíssimos, mostra-o também a experiência. Efectivamente, aqueles obstáculos foram criados pelo sapientíssimo árbitro das coisas, por Deus, mas para nosso bem; podem, portanto, prudentemente, converter-se em bem. (*Ibid.*, p. 191-2)

Mais uma vez, a perspectiva de Coménio parece afastar-se da perspectiva feudal. O modo de conceber a relação entre o arbítrio divino e o humano é algo distinto do modo feudal. Ao homem, o educador morávio vai conferir o poder de dar às coisas dispostas por Deus a sua própria organização.

As soluções propostas por Coménio estão fundamentadas numa certa disposição de outorgar ao trabalho do professor o melhor produto, pelo menor dispêndio possível de esforço e tempo. Este modo de conceber o trabalho, que confere à produção capitalista um carácter revolucionário, é reproduzido pelo educador na sua didática. É com base nesta racionalidade que o trabalho do professor da escola moderna é pensado.

Assim, diante dos obstáculos opostos, Coménio propõe o prolongamento da vida; a abreviação dos estudos; o aproveitamento das ocasiões; o despertar dos engenhos, dando-lhes, no lugar das observações vagas, uma base estável e segura. Seu método obedece, portanto, aos seguintes fundamentos:

prolongar a vida, a fim de que se aprenda tudo o que é necessário; abreviar os estudos, a fim de que se aprenda mais rapidamente; aproveitar as ocasiões, a fim de que se aprenda realmente; despertar os engenhos, a fim de que se aprenda facilmente; aguçar o juízo, a fim de que se aprenda sólidamente. (*Ibid.*, p. 193)

Cumprе esclarecer melhor o assunto, uma vez que a partir deste ponto, objetivamente, para Coménio, se configura o trabalho didático. A questão implica considerações de forma e conteúdo. Embora, a proposta pedagógica comeniana seja de “reforma do sistema de ensino existente”, fato que confere à *Didáctica magna* a forma de uma idealização, a similitude com a educação contemporânea, quanto ao modo de operar do professor e da escola, comprova o grau profundo da percepção do educador diante das necessidades de sua época. É isto que autoriza Manacorda a afirmar que:

No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas. (Manacorda. *Op. cit.*, p. 221)

A exposição dos fundamentos do método ocupa cinco capítulos da *Didática*, indo do XV ao XIX. Ensinar com segurança, facilidade, solidez e rapidez

é o objetivo da proposta⁷³. Cada fundamento deve corresponder a uma determinada lei da natureza.

A escola, na organização do trabalho didático, deve imitar o exemplo oferecido pela natureza. Por não imitarem esse modelo oferecido pela natureza, as escolas apresentam verdadeiras aberrações.

Assim, diante de certas normas e procedimentos, se obedecidas “escrupulosamente, será quase impossível que as escolas falhem na sua missão” (Coménio. *Op. cit.*, p. 226). Tais normas e procedimentos referem-se basicamente ao trabalho do professor e à ação do aluno.

Nesse sentido, um conjunto de correções didáticas deve ser providenciado. Nota-se, nos fundamentos, uma coincidência com a forma atual de realização do trabalho pedagógico. Algumas das normas estabelecidas na *Didáctica magna*⁷⁴, guardadas as devidas proporções, conservam, pelo menos do ponto de vista formal, muita similitude com as formas de ensino usuais em nossos dias.

1. Todas as coisas devem ser iniciadas no momento favorável. A formação do homem deve começar na puerícia (instruir na idade juvenil); as horas da manhã são propícias para os estudos; as coisas a serem aprendidas devem estar organizadas de acordo com a idade dos alunos.

2. Preparar a matéria antes de introduzir-lhe uma forma. O professor deve preocupar-se primeiro em preparar os utensílios, materiais didáticos (livros, quadros, mapas, amostras, modelos etc.) necessários para ensinar.

⁷³ Ponce faz uma observação importante sobre este aspecto, considerando a expressão “economia de tempo” utilizada por Coménio: “Economia de tempo! Estas palavras têm um sabor tão original que merecem alguns comentários. O tempo não tinha qualquer valor para os antigos: os romanos o consideravam res incorporalis e, portanto, sem preço. Quando se vive no ócio, e não é necessário competir com ninguém, a vida segue o seu curso a passo de tartaruga. Mas, agora, as coisas tinham mudado: uma das primeiras medidas do protestantismo – religião burguesa por excelência – foi abolir a infinidade de festividades com que o catolicismo medieval se comprazia, para aumentar, assim, o número de dias úteis” PONCE, Aníbal. *Op. cit.* p. 127.

3. Tornar a matéria apetecível, para que o aluno, livre de qualquer disposição contrária, freqüente assiduamente a escola. O aprendizado está diretamente relacionado com o incentivo proporcionado pelos pais e professores, que devem ser afáveis e carinhosos; também pelo ambiente escolar, que deve ser um lugar agradável, atraente, limpo, ornado com gravuras, espaço para jogos e passeios, etc.

4. Todas as coisas se formam distintamente e não confusamente. Não ensinar aos alunos muitas coisas ao mesmo tempo; ocupar-se de uma matéria de cada vez, de forma gradual.

5. As coisas devem ser ensinadas por etapas ou classes. O professor deve distribuir as matérias, de modo que uma suceda a outra, sendo ministradas dentro de limites de tempo fixados.

6. Cada escola, ou mesmo cada classe, deve ter um único professor, seja qual for o número de alunos. Os estudantes devem ser reunidos em turmas numerosas, cabendo, nisto, vantagens tanto para o professor, quanto para os alunos. Uma multidão de alunos poderá ser ensinada, simultaneamente, nos mesmos exercícios. Para isso, basta o professor adotar alguns procedimentos: dividir os alunos em várias turmas ou classes; eleger um aluno como “chefe de turma”; instruir os alunos em conjunto e nunca individualmente; manter a atenção e a disciplina elevadas nos mesmos, etc.⁷⁴ Nos dias atuais, a simultaneidade não consta como problema, exatamente pelo uso de elementos resultantes do desenvolvimento daquelas tecnologias. A indústria tipográfica parece ter dado grande contribuição nesse sentido.

7. Proceder das coisas mais fáceis para as mais difíceis. O professor deve coordenar o ensino das matérias, partindo daquelas mais próximas da experiência dos

⁷⁴ Os princípios didáticos elencados são expostos por Comênio, de maneira detalhada, nos capítulos XV, XVI, XVII XVIII e XIX da *Didáctica Magna* (p. 195-302).

⁷⁵ Alves considera Comênio um dos iniciadores do ensino mútuo. Para o mesmo, a forma do ensino mútuo indica uma limitação material da proposta de Comênio. Ao ensino simultâneo pretendido por Comênio, faltavam professores e recursos próprios, só desenvolvidos a partir do século XIX. Cf. ALVES, Gilberto Luiz. *Op. cit.*, p. 77

alunos, e só depois abordar aquelas consideradas mais complexas e abstratas. O professor deve, preferencialmente, recorrer aos exemplos tirados da vida prática, do cotidiano, para facilitar a aprendizagem.

Lígia Regina Klein (1996), em seu *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* ao analisar essa questão, conclui, depois de identificar as relações que determinam o processo pedagógico contemporâneo e discutir os aspectos mais reiterados do discurso pedagógico, que:

Alguns relatos de experiência de professores demonstram que essa ênfase no 'observar' e 'experimental', tem substituído nas escolas, o exercício do 'pensar' e do 'concluir', sobrepondo a atividade sensorial à intelectual. (Klein, 1996. p. 73)

8. Encaminhar a ação de educar lentamente. As lições públicas devem ser restritas ao menor número possível de horas, sendo, inclusive, recomendável um período não superior a quatro horas.

9. Não se deve sobrecarregar a memória com muito conteúdo. Ensinar somente as coisas fundamentais e de forma proporcional à capacidade e à idade do aluno. Isto é, ensinar de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

10. Em todas as coisas a serem ensinadas, valorizar a utilidade. O professor deve enfatizar o lado prático dos estudos. O ensino deve estar associado ao cotidiano da vida.

11. As coisas são consolidadas, robustecidas e vivificadas com exercícios contínuos. A instrução torna-se sólida, à medida que os estudantes procedem a repetição de exercícios, em atividades tais como: pergunta; consulta ao professor ou a um condiscípulo; um livro; reter a coisa perguntada utilizando a memória e usando apontamentos.

12. Usar os mesmos livros para ensinar a todos com economia de tempo e fadiga, de modo a permitir que os alunos utilizem apenas os livros de texto próprios de sua classe. Os livros textos devem ser em número suficiente para todos os alunos e para todas as classes. Os livros devem ser produzidos conforme as leis da facilidade, da solidez e da brevidade. Esses livros devem expor os conteúdos de modo familiar, para que os alunos possam compreendê-los, mesmo sem a presença do professor. Aqui, talvez esteja o ponto mais significativo da proposta comeniana. Todo o espírito da modernidade parece contido nesse único princípio. As leis que balizam o pensamento de Comênio são as mesmas que regulam o funcionamento da sociedade burguesa. Os livros textos, mais tarde qualificados como “didáticos”, atendem perfeitamente as motivações que emanam dessas leis. Dão ao trabalho do ensino a brevidade que o tempo recomendava. Organizam o ensino escolar numa base completamente nova, negando a base dada pela sociedade medieval, porque quebra o monopólio da Igreja Católica sobre a educação, ao subtrair do professor o controle na atividade do ensino.

O manual didático continua sendo, como evidencia Alves (1998), o instrumento fundamental do trabalho didático. Suas características históricas principais, bem como o seu significado político são discutidos com propriedade pelo autor.

Do exposto, depreende-se facilmente a influência da obra comeniana na pedagogia ou ensino modernos. Muitos outros aspectos podem ser destacados da obra deste destacado pensador do século XVII. Contudo, como ao presente estudo interessa o trabalho do professor, buscou-se a seleção dos pontos pertinentes a este assunto.

A preocupação fundamental desse capítulo foi entender a organização do trabalho do professor na sua origem. O pressuposto é o de que o trabalho didático, como toda produção humana, é histórico. Portanto, sua forma de ser, ou sua “qualidade” só pode ser entendida se considerada no processo do seu desenvolvimento.

Na linha do desenvolvimento da escola moderna, muitas etapas podem ser distinguidas. Tratar de cada uma delas é algo que extrapola os limites da investigação aqui proposta. Para efeito do entendimento aqui pretendido, considera-se suficiente a compreensão das linhas características fundamentais do trabalho do professor, tal como ele se realiza no interior da escola, segundo a proposta pensada por um de seus pedagogos precursores, João Amós Coménio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui realizado, procurou compreender o discurso oficial sobre a qualificação profissional do professor da educação básica, por meio da análise dos documentos produzidos pelo Estado, bem como o discurso acadêmico através do estudo dos artigos da Revista Educação & Sociedade editada pelo CEDES, UNICAMP, na década de 1990.

Na análise do discurso oficial priorizaram-se os planos e programas executados pelos Governos Federal e Estadual, por considerá-los expressivos do discurso oficial aplicado à problemática da formação do professor da educação básica. Como fica claro na pesquisa realizada, em quaisquer dos níveis da atuação governamental, o discurso da qualificação do professor conserva o mesmo tom, não muda de forma e, tampouco, de conteúdo. Na concepção dominante no discurso, a “qualificação do professor” pode redimir a escola pública do seu fracasso evidenciado, geralmente, pelos dados estatísticos de evasão e repetência.

Por esta razão, o discurso oficial insiste em considerar a “qualificação” como algo necessário. Mesmo diante da evidente ineficácia dos programas e planos postos em execução pelo Estado, os governos continuam investindo somas cada vez mais significativas dos recursos públicos destinados ao financiamento do setor educacional, com novos e mais sofisticados projetos de qualificação. Alimentam um organismo em coma.

Os resultados produzidos pelas ações governamentais, no campo da qualificação do professor, como demonstram os relatórios dos programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, não transformaram o quadro sombrio da educação pública. Atesta esse fato a perenidade dos programas. A duração dos mesmos nunca extrapola os limites de uma gestão governamental. Não há solução de continuidade. Os programas são substituídos ao sabor das circunstâncias políticas, sem que isso pareça representar qualquer prejuízo ao funcionamento do sistema educacional.

O discurso produzido no âmbito da academia, conforme estudo desenvolvido no Terceiro Capítulo, também enfatiza a qualificação profissional do professor da educação básica, como um elemento importante para tirar a escola contemporânea do caos em que ela se encontra. Ainda que, fazendo a crítica aos programas e projetos de qualificação docente empreendidos pelo Estado, os autores, dos artigos da Revista analisados, vão destacar o papel da universidade como o *locus* privilegiado de formação do professor. Para os pesquisadores da academia, a formação inicial oferecida pelas instituições universitárias deve estar articulada à formação continuada, a fim de assegurar a solidez teórico-prática da formação inicial.

A dissertação procurou demonstrar a inconsistência do discurso oficial. Mesmo estando aplicado ao trabalho do professor da escola pública moderna, o discurso ignora a organização do trabalho didático no seu movimento histórico. É como se, para o discurso, a forma vigente do trabalho didático fosse a mesma desde sempre; algo “natural”. Não se discute, no plano do discurso, a natureza do trabalho que o professor realiza: sua origem histórica, os meios e instrumentos que utiliza, o modo pelo qual opera, etc. São estes elementos que informam a qualidade do trabalho que é próprio do professor moderno, entendido o termo “qualidade” com o significado que se lhe quis dar neste texto, qual seja, o de correspondente à “substância” ou à “natureza”. Assim, pode-se dizer que a qualidade ou a substância do trabalho na sociedade capitalista é distinta da qualidade do trabalho realizado no interior da forma feudal, por exemplo. Se o trabalho na sociedade capitalista, por força dos efeitos da divisão do trabalho, tende à “simplificação”, pode-se dizer que é da qualidade deste trabalho ser “simples”.

Por considerar o entendimento da qualidade do trabalho didático que é próprio à escola moderna algo fundamental à discussão do problema da qualificação, a dissertação avança para além daquilo que poderia ser considerado o limite do tema escolhido. É este o sentido das considerações teóricas que, no último Capítulo, são feitas acerca dos determinantes históricos que produziram a escola moderna e o professor que lhe corresponde.

O discurso oficial, por passar ao largo dessas questões, não percebe as limitações do trabalho do professor da educação básica, na forma vigente hoje. Esse aspecto confere ao discurso governamental um caráter conservador, expresso pela vontade de aperfeiçoar uma forma de trabalho que parece ter esgotado suas possibilidades. Considerando isso tudo, é que, como tese, se afirma, neste estudo, ser a qualidade do trabalho do professor, tal como ele se dá na escola dos dias de hoje, a qualidade possível. O que isto quer dizer? Quer dizer que não cabe falar em “mais” ou “menos” qualificação do trabalho do professor. “Bem” ou “mal” esta é a forma de trabalho que a sociedade capitalista produz e reproduz. Importa saber se esta forma condiz ou não com as necessidades do tempo presente. Isto é que pode permitir entender a razão pela qual, mesmo não resultando na mudança desejada, se continue, nas esferas estatal e acadêmica, como revela o discurso, a insistir na qualificação profissional.

Porém, tanto para o discurso governamental, como para os estudiosos da área, a qualificação do trabalho constitui, nos dias de hoje, uma demanda efetiva para o conjunto dos trabalhadores. Com uma diferença. No caso do professor da educação básica, para justificar a demanda, governos e pesquisadores da matéria explicam-na, com ênfase num ou noutro, com dois argumentos. Ora, consideram a qualificação importante para a melhoria da qualidade da educação, porque reputam o professor a peça chave do sistema educacional; ora, consideram a qualificação necessária por força das mudanças ocorridas no processo produtivo, que, “reestruturado”, mudaria as relações de trabalho, passando a exigir uma mão de obra mais qualificada.

Motivado por essa concepção e, instigado por solicitações de toda espécie, o Estado vai multiplicar as políticas de trabalho e de educação, os órgãos e as instituições ocupadas com “qualificação profissional”. Nas Secretarias de Educação, tornou-se comum haver divisões específicas para cuidar especialmente da formação de recursos humanos. A cada ano, elevam-se os recursos destinados para a execução de planos, programas e projetos de capacitação docente. Do ponto de vista das políticas públicas de educação, não há quem deixe de propor a “qualificação

profissional” como uma meta prioritária. Estados e municípios se empenham em garantir junto aos agentes financiadores os recursos necessários para viabilizar as suas ações de qualificação. Uma verdadeira rede de trabalho foi, nos últimos anos, sobretudo na década de 90, sendo constituída para sustentar as iniciativas do Estado neste campo. Um exemplo elucidativo é dado pelo próprio Ministério da Educação, com a política intitulada de “Parâmetros em Ação”, implementada em todo o país a partir de 1999.⁷⁶

A existência dessa rede parece mesmo confirmar a tese do “parasitismo” concebida por Lênin no início do século XX. Para o autor russo o fenômeno do parasitismo é próprio da fase em que a sociedade capitalista, para conservar sua estrutura, tem que negar a “concorrência”. Parte substantiva da riqueza produzida é carregada para atividades não produtivas (ou não realizadoras de mais-valia). Isso explica a expansão sem medida do Estado capitalista no século XX, pois é, sobretudo por meio do Estado, que as atividades parasitárias serão promovidas. Com a grande exclusão de trabalhadores do sistema produtivo, um traço característico que acompanha o desenvolvimento da maquinaria moderna, baseado na incorporação constante de tecnologia, o Estado assume a função de abrigar as vítimas desta exclusão; a forma de amparo privilegiada é a reabsorção dos desempregados, com a ocupação dos mesmos em funções improdutivas.

É nessa perspectiva que Alves, de forma muito apropriada, interpreta a expansão do sistema escolar público na sociedade contemporânea. Para o autor, é no quadro das novas funções conferidas ao Estado, que a expansão da escola deve ser entendida. Essa mesma explicação parece ser pertinente ao caso do surgimento e expansão crescente de redes de trabalho como as que sustentam as políticas de qualificação do professor. O assunto, porém, é tema para uma outra pesquisa.

⁷⁶ Segundo o Ministro da Educação Paulo Renato Souza o “projeto Parâmetros em Ação tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.” A idéia central dos Parâmetros em Ação é sobretudo aprofundar os estudos dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC. C.f. Educação Infantil: Parâmetros em Ação. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999, p. 3

ANEXO

QUADRO DOS ARTIGOS ANALISADOS REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES/UNICAMP PERÍODO: 1990-1999

AUTOR	ARTIGO	INSTITUIÇÃO	REVISTA E & S (ano; data; n.; p.)
MARKERT, Werner	Novas formas de trabalho e de cooperação na empresa: possibilidades de formação do indivíduo e desenvolvimento de competência de formação do ambiente	Universidade de Frankfurt; UFRJ (prof. visitante)	XI; agosto/1990; 36; 13-30
PAIVA, Vanilda	Produção, qualificação e currículos	UFRJ; IEI	XI; dezembro/1990; 37; 37-47
MAHNKOPT, Birgit	Em direção a uma modernização de política sindical centrada na qualificação	Wissenschaftszentrum Berlim Für Sozialforschung	XII; abril/1991; 38; 9-18
LEITE, Márcia de Paula	A intersecção da sociologia do trabalho e da educação	Decisae/FE/UNICAMP	XIII; abril/1992; 41; 15-20
NEVES, Magda de Almeida e LE VEN, Michel	Organização do trabalho, inovações tecnológicas e resposta sindical na indústria microeletrônica: estudo de caso em Minas Gerais	UFMG	XIII; abril/1992; 41; 51-72
FERREIRA, José Artur dos Santos	Qualificação e resposta dos trabalhadores frente à modernização tecnológica (o caso de uma empresa siderúrgica)	Cedeplar/UFMG	XIII; abril/1992; 41; 73-95
FARTES, Vera Lúcia Bueno	Trabalho-educação: novos paradigmas para uma antiga relação?	FE/UFB	XIII; abril/1992; 41; 96-100

LEITE, Márcia de Paula	Novas formas de gestão da mão-de-obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho?	Decisae/FE/UNICAMP Labor/Instituto Eder Sader e CEDES	XIV; agosto/1993; 45; 190-210
CASTRO, Nadya Araújo	Qualificação, qualidades e classificações	UFB	XIV; agosto/1993; 45; 211-224
GITAHY, Leda e RABELO, Flavio	Educação e desenvolvimento tecnológico: o caso da indústria de autopeças	DPCT/IG/UNICAMP	XIV; agosto/1993; 45; 225-251
POSTHUMA, Anne	Reestruturação e qualificação numa empresa de autopeças: um passo aquém das intenções declaradas	Labor – Instituto Eder Sader	XIV; agosto/1993; 45; 252-267
LIEDKE, Elida Rubini e SILVA, Lorena Holzmann da	Inovações na organização do processo de trabalho e relações de gênero	UFRS	XIV; agosto/1993; 45; 278-296
SHIROMA, Eneida Oto	Sistema educacional e modernização tecnológica: o caso do Japão	FE/UNICAMP	XIV; agosto/1993; 45; 297-308
PAIVA, Vanilda	O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho	UFRJ (professora aposentada)	XIV; agosto/1993; 45; 309-326
MARKERT, Werner	“Lean Production” – uma revolução da forma de produção capitalista? A discussão alemã e internacional, sua implementação no Brasil e consequências para a formação profissional	FE/UFRJ (professor visitante)	XV; dezembro/1994; 49; 362-390
KAWAMURA, Lili Katsuco	Qualificação de trabalhadores brasileiros no processo de trabalho no Japão	FE/UNICAMP	XV; dezembro/1994; 49; 391-410
CASTILLO, Juan José e SANTOS, Maximiano	La cualificación del trabajo y los distritos industriales	Universidad Complutense/Espanha	XVI; abril/1995; 50; 44-69

PAIVA, Vanilda	Inovação tecnológica e qualificação	UFRJ PUC/SP	XVI; abril/1995; 50; 70-92
BARONE, Rosa Elisa e LETELIER G. Maria Eugênia	“Canteiro escola” – uma resposta da indústria da construção no contexto produtivo atual	PUC/SP Universidade Católica do Chile	XVI; dezembro/1995; 52; 446-473
MARKERT, Werner	Trabalho, formação do homem, politécnica	Desenvolvendo pesquisa na Alemanha	XVII; agosto/1996; 55; 220-237
FRANZOI, Naira Lisboa	A fábrica vista pelos trabalhadores: do outro lado da modernidade	Pesquisadora do CEDES/ UNICAMP	XVII; dezembro/1996; 56; 476-501
CASTILLO, Noela Invernizzi	Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho	UNICAMP	XVIII; abril/1997; 58; 54-83
FERRETTI, Celso João	Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90	PUC/SP Fundação Carlos Chagas	XVIII; agosto/1997; 59; 225-269
BARRETO, Elba Siqueira de Sá	Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil	FE/USP Fundação Carlos Chagas	XVIII; agosto/1997; 59; 308-329
DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos	Formação, competência e cidadania	IFCH/RS PUCRS	XVIII; dezembro/1997; 60; 51-63
SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane Fátima	Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação	UFSC	XVIII; dezembro/1997; 61/Especial; 13-35
CASTRO, Nadya Araújo	Qualificação e reestruturação das relações industriais: uma moeda-de-troca?	UFB	XVIII; dezembro/1997; 61/Especial; 36-63
LOMBARDI, Maria Rosa	Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores	FE/UNICAMP	XVIII; dezembro/1997; 61/Especial; 64-87
GAZZANA, Raquel da Silva	Trabalho feminino na indústria do vestuário	UFRS	XVIII; dezembro/1997; Especial/61; 88-109
LARANGEIRA, Sônia M. G.	Reestruturação produtiva no setor bancário: a realidade dos anos 90	UFRS	XVIII; dezembro/1997; 61/ Especial; 110-138

ALMEIDA, Marilis Lemos de	Comércio: perfil, reestruturação e tendências	UFRS	XVIII; dezembro/1997; 61/Especial; 139-158
GITAHY, Leda; CUNHA, Adriana Marques da e RACHID, Alessandra	Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca	DPCT/IG/UNICAMP IE/UNICAMP DEP/UFSCAR	XVIII; dezembro/1997; 61/Especial; 159-186
BRISOLLA, Sandra; CORDER, Solange; GOMES, Erasmo e MELLO, Débora	As relações universidade-empresa-governo: um estudo sobre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	UNICAMP	XVIII; dezembro/1997; 61/Especial; 187-209
KUENZER, Acacia Zeneida	A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação	UFPR	XIX; agosto/1998; 63; 105-125
MANFREDI, Silvia Maria	Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas	CEDES/UNICAMP	XIX; setembro/1998; 64/Especial; 13-49
MEGHNAGI, Saul	A competência profissional como tema de pesquisa	ISF – Istituto Suepriore per la Formazione, Roma, Itália	XIX; setembro/1998; 64/Especial; 50-86
DUBAR, Claude	A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência	Université de Versailles, França	XIX; setembro/1998; 64/Especial; 87-103
LÚCIO, Clemente Ganz e SOCHACZEWSKI, Suzanna	Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional	Dieese USP	XIX; setembro/1998; 64/Especial; 104-129
ROSA, Maria Inês	Do governo dos homens: “novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos	FE/ UNICAMP	XIX; setembro/1998; 64/Especial; 130-147
MARKERT, Werner	Trabalho em grupo nas empresas alemãs: um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional	Desenvolvendo pesquisa na Alemanha	XIX; setembro/1998; 64/Especial; 148-161
SCHWARTZ, Yves	Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel	Université de Provence, França	XIX; dezembro/1998; 65; 101-139

TANGUY, Lucie	Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal?	Universidade Paris X, França	XX; agosto/1999; 67; 48- 69
FREITAS, Helena Costa Lopes de	A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores	FE/UNICAMP ANFOPE (Presidente)	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 17-44
MELO, Maria Teresa Leitão de	Programas oficiais para formação dos professores da educação básica	CNTE (Secretária de Assuntos Educacionais)	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 45-60
KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior	FE/USP SESu/MEC (1998-2000)	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 61-79
BRZEZINSKI, Iria	Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?	Universidade Católica de Goiás (UCG)	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 80-108
PEREIRA, Júlio Emílio Diniz	As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente	UFMG	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 109-125
CAMPOS, Maria Malta	A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate	PUC/SP Fundação Carlos Chagas	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 126-142
ARROYO, Miguel G.	Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores	UFMG	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 143-162
KUENZER, Acacia Zeneida	As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando	UFPR	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 163-183
RIBEIRO, Vera Masagão	A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico	ONG Ação Educativa	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 184-201

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e GERALDI, João Wanderley	Educação continuada: a política da descontinuidade	Universidade de Franca/SP UNICAMP	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 202-219
SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela	Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão	UFSC UFP	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 220-238
LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido	Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança	Universidade Católica de Goiás (UCG) FE/USP	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 239-277
LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel da	Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores	PUC/RJ UFRJ Universidade Federal de Pelotas/RS	XX; dezembro/1999; 68/Especial; 278-298

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA CITADA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Marilis Lemos de. *Comércio: perfil, reestruturação e tendências*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n.61/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1997.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

_____. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda:1800-1836*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.

_____. *As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo*. Revista Novos Rumos. São Paulo. Ano 5, n.16, 1990.

ANDRÉ, MARLI; BRZEZINSKI, Iria, CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina H. S. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n. 68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n.68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

BACON, Francis. *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os pensadores).

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n.59. Campinas, SP: CEDES, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. *Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?* In: Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n.68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.
- CASTILLO, Noela Invernizzi. *Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n. 58. Campinas, SP: CEDES, 1997.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília, 1994.
- CASTRO, Nadya Araújo. *Qualificação, qualidades e classificações*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XIV, n. 45. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- _____. *Qualificação e reestruturação das relações industriais: uma nova moeda-de-troca?* In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n.61/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1997.
- COMÉNIIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação, competência e cidadania*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n. 60. Campinas, SP: CEDES, 1997.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUBAR, Claude. *A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XIX, n. 64/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1998.
- ERASMO. *De pueris*. Encarte especial. Intermeio, Revista do Mestrado em Educação, UFMS. Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, 1996.
- _____. *A civilidade pueril*. Textos fundamentais. Intermeio. Revista do Mestrado em Educação, UFMS. Campo Grande, MS, v. 1, n.2, 1995.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. Erasmo: A civilidade pueril. Estudo introdutório. Textos Fundamentais. Intermeio. Revista do Mestrado em Educação, UFMS. Campo Grande, MS, v.1, n. 2, 1995.
- FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. *A educação de um ponto de vista histórico*. In: Intermeio. Revista do Mestrado em Educação, UFMS. Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, 1995.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In: Revista Educação & sociedade. Ano XX, n. 68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.
- GITAHY, Leda; CUNHA, Adriana Marques da; RACHID, Alessandra. *Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e*

educação nas indústrias de linha branca. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n. 61/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1997.

HOFF, Sandino. *O método de Ratke: origem dos temas pedagógicos utilizados em tempos neoliberais*. (Texto mimeografado), 1999.

____. *A arte de ensinar de Ratke*. (Texto mimeografado), 2000.

____. *Escola pública religiosa: Ratke*. (Texto mimeografado), 2000.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XIX, n. 63. Campinas, SP: CEDES, 1998.

____. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. In: Educação & Sociedade. Ano XX, n.68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

LARANGEIRA, Sônia M. G. *Reestruturação produtiva no setor bancário: a realidade dos anos 90*. In Educação & Sociedade. Ano XVIII, n.61/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1997.

LENINE. V. I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. In: LENINE, V. I. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v. 1.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. In: Educação & Sociedade. Ano XX, n.68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção “EDUC-AÇÃO”, 3).

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: *Educação & Sociedade*. Ano XX, n.68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas, 71).

_____. *Pedagogia social e política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Atualidades pedagógicas, 77).

MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas*. In: *Revista Educação & Sociedade*. Ano XIX, n.64/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1998.

MARKERT, Werner. *Novas formas de trabalho e de cooperação na empresa: possibilidades de formação do indivíduo e desenvolvimento de competência de formação de ambiente*. In: *Revista Educação & Sociedade*. Ano XI, n.36. São Paulo: Edições Vértice; Campinas, SP: CEDES, 1990.

MEGHNAGI, Saul. *A competência profissional como tema de pesquisa*. In: *Revista Educação & Sociedade*. Ano XIX, n.64/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão de. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. In: *Educação & Sociedade*. Ano XX, n.68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I, t. 1. (Os economistas).

_____. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de O Capital)*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. v. 1.

_____. *Para a crítica da economia política*. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

_____. *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. (Clássicos do pensamento político, 12).

_____. *Miséria da filosofia*. Lisboa: Edições Avante!, 1991. (Biblioteca do marxismo-leninismo).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993. (Textos filosóficos, 22).

____ e ENGELS, Friedrich. *Ideologia alemã: (I – Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Educação para todos: a conferência de Nova Delhi*. Brasília, 1994.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional. nº 9.394*. Brasília, 1996.

- ____. *Educação à distância: integração nacional pela qualidade do ensino*. Brasília, 1992.
- ____. *Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira. Relatório-síntese – 1990-1994*. Brasília, 1994.
- ____. *Plano nacional de educação*. Redação final na Comissão de Educação (atualizado em 15/dezembro/1999). Brasília: INEP, 1999.
- ____. *Plano decenal de educação para todos: 1993-2003*. Brasília, 1993.
- ____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.
- ____. *Um salto para o futuro: relatório de Avaliação da série XI – ensino fundamental*. Brasília, 1997.
- ____. *Um salto para o futuro (boletim): documento básico – série VI*. Brasília: Fundação Roquette Pinto, 1994.
- ____. *Um salto para o futuro (boletim especial)*. Brasília: Fundação Roquette Pinto, 1992.
- ____. *Revista da TV Escola*. v. 2, n. 2. Brasília, março/abril de 1996.
- ____. *Revista da TV Escola*. n. 7. Brasília, maio/junho de 1997.
- MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades pedagógica, 34).
- PAIVA, Vanilda. *Produção, qualificação e currículos*. In: *Educação & Sociedade*. Ano XI, n.37. Campinas, SP: Papirus, 1990.

____. *O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho*. In: Educação & Sociedade. Ano XIV, n. 45. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n. 68/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1999.

POSTHUMA, Anne. *Reestruturação e qualificação numa empresa de autopeças: um passo aquém das intenções declaradas*. In: Educação & Sociedade. Ano XIV, n. 45. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *A dignidade do homem*. São Paulo: GRD, 1988.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

Revista Aprender aprendo em revista. *A arte de (re) construir o saber*. Edição especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores. Campo Grande, MS: SED/UFMS, dezembro de 1998.

ROJAS, Jucimara (org.). *O ser professor: metodologias e aprendizagens*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política..* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHWARTZ, Yves. *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XIX, n.65. Campinas, SP: CEDES, 1998.

- SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselene Fátima. *Qualificação e reestrututação produtiva: um balanço das pesquisas em educação*. In: revista Educação & Sociedade. Ano XVIII, n.61/Especial. Campinas, SP: CEDES, 1997.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 1991.
- _____. *Princípios norteadores: a cidadania começa na escola*. Campo Grande, MS, 1996.
- _____. *Projeto de oficinas pedagógicas*. Campo Grande, 1995.
- _____. *Programa de capacitação continuada de educadores “aprender aprendendo”*. Campo Grande, MS, 1998.
- _____. *Projeto estadual de teleducação*. Campo Grande, MS, 1993.
- _____. *Mato Grosso do Sul: educação pública democrática*. Campo Grande, MS, 1992.
- _____. *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul: relatório final – 1991/1994*. Campo Grande, MS, 1994.
- _____. *Relatório: programa “Um salto para o futuro” – série III*. Campo Grande, MS, 1993.
- _____. *Relatório: trabalhos desenvolvidos pela Coordenadoria de Educação a Distância – 1992/1994*. Campo Grande, MS, 1994.

- ____. *Relatório: trabalhos realizados pela Supervisão de Educação a Distância*. Campo Grande, MS, 1995.
- ____. *Teleducação: manual de orientação – supervisores e orientadores da aprendizagem*. Campo Grande, MS, 1993.
- ____. *Educação a distância em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 1995.
- ____. *Orientação para a implementação da TV Escola em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 1996.
- ____. *Programas e projetos da Diretoria de Tecnologia Educacional: relatório dos trabalhos desenvolvidos – 1995/1998*. Campo Grande, MS, 1998.
- ____. *Relatório – 1995/1998*. Campo Grande, MS, 1998.
- ____. *Primeiro curso do programa de capacitação continuada “aprender aprendo”:* relatório. Campo Grande, MS, 1998.
- ____. *Capacitação continuada de professores de professores: Projeto “aprender aprendendo” – relatório*. Campo Grande, MS: Agência Educacional - 95/Oficina Pedagógica, 1998.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I. (Os economistas).
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *O antigo regime e a revolução*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 1989.

UNICEF. *Conferência mundial sobre educação para todos: declaração mundial sobre educação para todos; Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Gilberto Luiz. *Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional*. (Texto mimeografado), [s.d].

____. *Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864*. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 1996.

ARAÚJO, Carla B. Zandavalli Maluf de. *O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?* Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 1997.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. *A proposta educacional de Mato Grosso do Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. São Carlos, SP: UFSCAR, 1999.

CENTENO, Carla Villamaina. *A educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso do Sul (1870-1930): crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

BITTAR, Marisa. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 1998.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- BRAZ, Terezinha Pereira. *Financiamento da escola pública: uma tarefa da sociedade?*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 1999.
- CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. *O projeto de qualidade total da REME em Campo Grande-MS*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994)*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 1996.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. *Crise da sociedade e crise da educação*. Revista Unimar. v. 14, n. 2. Maringá/Paraná, 1992.
- FRANCA, Pe. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).
- _____. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- KLEIN, Lígia Regina. *Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1996.

- KULESZA, Wojciech A. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Deficiência e Trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas, 59).
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Moraes, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Por uma política de formação de professores para a educação básica*. In: Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica.. Brasília, 1994.
- ROCHA, Dorothy. *A gestão da educação pública em Mato Grosso do Sul – práticas racionalizadoras e clientelismo*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1992.
- SCAFF, Elisângela Alves da Silva. *Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2000. (Fontes novas).
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.