

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO

VOLUME 2

UNIVESP

unesp 



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
TRABALHANDO POR VOCÊ
SECRETARIA DE
ENSINO SUPERIOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2010

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP
Tel.(11) 5627-0245
www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo
Rua Boa Vista, 170 - 12º Andar
CEP: 01014-000 - São Paulo SP
Tel. (11) 3188-3355

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO
Lili Lungarezi
NEaD - Núcleo de Educação a Distância

U58c

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
Caderno de formação: introdução à educação / Universidade
Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação ; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo : Cultura
Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de
Graduação, 2010.
2 v. (110 ; 152 p.) ; 21 cm. – (Pedagogia / PROGRAD)

ISBN 978-85-7983-045-7

1. Introdução à Educação. 2. Ética e Cidadania. 3. Educação e
Linguagem. 4. Política Educacional. 5. Memória do Professor. I. Autor.
II. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Governador
José Serra

SECRETARIA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR
Secretário
Carlos Alberto Vogt

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP
Diretor Presidente Luiz Antonio Vane

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria da Costa Santos Menin
Coordenadora Pedagógico

Klaus Schlunzen Júnior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria da Costa Santos Menin
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior
Célia Maria Guimarães
João Cardoso Palma Filho
Mariana Claudia Broens
Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Ivonette de Mattos
Sueli Maiellaro Fernandes
PROGRAD/Reitoria

GRUPO DE TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA - NEaD

Pierre Archag Iskenderian
André Luís Rodrigues Ferreira
Dácio Miranda Ferreira
Liliam Lungarezi de Oliveira
Pedro Cássio Bissetti

GRUPO DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO E METODOLOGIA - NEaD

Deisy Fernanda Feitosa
Elisandra André Maranhe
Márcia Debieux de Oliveira Lima
Rachel Cristina Vesu Alves

APRESENTAÇÃO

A palavra que define o significado para o oferecimento de um curso de Pedagogia na modalidade a distância é “desafio”. Para a Universidade Estadual Paulista – Unesp encarar desafios já faz parte de sua história, diante de seu compromisso com uma Educação Superior de qualidade, com especial vocação para a formação de professores.

Os tempos modernos, entretanto, conduzem-nos a novos contextos e a sociedade brasileira, de maneira justa, cobra-nos ações que venham ao encontro de um cenário que requer um repensar sobre as possibilidades de oferta de educação superior de qualidade, diante de tantas dificuldades a serem superadas por um Brasil que pretende alcançar níveis de vida compatíveis com nosso potencial de desenvolvimento.

Diante do que se coloca como compromissos para a construção de um Brasil melhor, a Unesp de maneira responsável e organizada trabalha no sentido de continuar a oferecer seus serviços com fiel propósito de contribuir para a Educação brasileira. Para isso, investe de maneira intensa na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo uma das principais Universidades brasileiras na produção do conhecimento, na formação de recursos humanos qualificados e competentes, além da ampla inserção social, por meio dos projetos de extensão, nas diversas regiões do Estado de São Paulo.

A recente história da Unesp mostra a maneira como ela se organizou para chegar até o presente momento. Desde 2005 a comunidade Unespiana vem discutindo em todas as suas instâncias e fóruns o uso das tecnologias no processo educacional. Em 2006 aprovou sua regulamentação interna para iniciativas de educação a distância, tornando-se uma das primeiras universidades brasileiras a adotar uma orientação amplamente avaliada pela comunidade universitária sobre o assunto. Atualmente, esta regulamentação serve como norteadora de todas as iniciativas da Unesp na modalidade a distância.

No mesmo ano, a Pró-Reitoria de Graduação iniciou um trabalho pioneiro com um programa de capacitação de seus professores por meio das “Oficinas Pedagógicas”, que visavam oferecer formação contínua aos professores da Universidade que voluntariamente se apresentavam para participar. Este programa foi de tamanha relevância para a Unesp que culminou com a criação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas – NEPP, um reconhecimento da Universidade para a importância de formação permanente de seus professores. A iniciativa fez com que o nosso corpo docente passasse a refletir sobre sua prática pedagógica e buscar novas metodologias e recursos. Os reflexos do trabalho já são visíveis com os relatos de professores e alunos sobre os avanços acadêmicos, muitos deles refletidos nos próprios instrumentos oficiais de avaliação, como nossa constante melhoria de desempenho no ENADE e em outros instrumentos de avaliação da sociedade civil.

Outro aspecto a ser considerado é que desde 2005, graças aos constantes investimentos da Reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, com especial destaque ao “Programa de Melhoria da Graduação”, são disponibilizados recursos financeiros para melhoria e ampliação de materiais e tecnologias para nossos docentes e alunos. Um importante indicador dessas inovações implantadas

na Unesp é que atualmente mais de um terço de nossos alunos e professores utilizam ambientes virtuais de aprendizagem como apoio às aulas presenciais. Estamos investindo na construção de um acervo digital acadêmico para enriquecer as atividades didáticas, bem como, oferecer acesso público à informação e ao conhecimento produzido pela Unesp. A produção de material didático também é apoiada pela Pró-Reitoria de Graduação, entre tantos outros exemplos que são conduzidos e oferecidos em nossas Unidades Universitárias.

Os Núcleos de Ensino, outro significativo projeto da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, também colaboram de maneira direta na formação dos nossos futuros professores, além de manter uma estreita parceria com a capacitação dos professores em exercício na rede pública. São 14 Núcleos distribuídos em nossos *Campi* em todo o Estado de São Paulo com o objetivo de desenvolver pesquisas e ações de interesse do ensino básico e da formação de seus professores.

Este sucinto relato de nosso recente caminhar fez-se para contextualizar um pouco o desafio que apresentamos no início, ou seja, a oportunidade de oferecermos nosso primeiro curso de graduação a distância, criado por meio da Resolução Unesp no. 77/2009. A maturidade da Unesp para a concepção do curso de Pedagogia no âmbito da Univesp já se fez presente desde o início do projeto. Passamos muito tempo avaliando e discutindo-o, até chegarmos a uma proposta final que foi aprovada em todas as instâncias universitárias, possibilitando hoje implantarmos o curso de Pedagogia da Unesp cuja característica principal é a de oferecer todo o conhecimento acadêmico para a formação de professores, articulado ao uso das tecnologias digitais, como a Internet e a TV-Digital.

Sabemos que o pioneirismo sempre traz consigo as dificuldades na escolha dos caminhos a trilhar, entretanto, temos a plena convicção que estamos reunindo toda a experiência, competência e tradição da Unesp, juntamente com o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, para oferecermos um curso de qualidade, contribuindo para a capacitação do professor em serviço no Estado, sem a formação superior para o exercício da profissão docente.

O desafio é novo e de grande responsabilidade, porém necessário e importante para avançarmos como uma Universidade voltada para atender aos anseios da sociedade, para oportunizarmos a construção de novos ambientes de aprendizagem que utilizem as tecnologias contemporâneas para oferecer Educação a um país que precisa encontrar alternativas consolidadas para superar seus problemas sociais. A educação é, indubitavelmente, o caminho para o país que almejamos. A formação de bons professores é, sem dúvida, o primeiro passo para realizarmos esse sonho.

Bom trabalho a todos!!



Sheila Zambello de Pinho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO - VOLUME 2

POLÍTICA EDUCACIONAL

Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação	10
<i>João Cardoso Palma Filho</i>	
Políticas Públicas de Financiamento da Educação no Brasil	26
<i>João Cardoso Palma Filho</i>	
A Gestão Democrática da Educação	39
<i>João Cardoso Palma Filho</i>	
Agenda e Atividades.....	55

ÉTICA E CIDADANIA

O Gesto do Professor Ensina	66
<i>Terezinha Azerêdo Rios</i>	
Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades	72
<i>Pedro Goergen</i>	
A Dimensão Ética da Aula ou o Que Nós Fazemos com Eles	91
<i>Terezinha Azerêdo Rios</i>	
Agenda e Atividades.....	107

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Linguagem, Educação e Formação de Professores	118
<i>Maria de Fátima B. Abdalla</i>	
As Funções da linguagem: verbete de introdução ao tema	119
<i>Juvenal Zanchetta Jr.</i>	
Linguagem e Língua: verbete de introdução ao tema	121
<i>Juvenal Zanchetta Jr.</i>	
Registros de linguagem: verbete de introdução ao tema.....	123
<i>Juvenal Zanchetta Jr.</i>	
Agenda e Atividades.....	124

MEMÓRIA DO PROFESSOR

Agenda e Atividades.....	136
--------------------------	-----

estratégico

ideais

ética

POLÍTICA EDUCACIONAL

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem, e somente o homem é capaz de discernir, de distinguir o “ser” do “não ser”, com esta capacidade ele alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Ao constatar essa realidade, ele se integra e se enraíza, em uma situação de tempo e espaço, tornando-se assim um ser crítico, que vive em transição.”

Paulo Freire

JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

Professor Titular da disciplina Sociedade, Estado e Educação no Instituto de Artes da UNESP. Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação. Doutor em Educação (Currículo e Supervisão) pela PUC/SP; Pós-Doutor em Política Educacional pela FE/USP.

Bloco1

Formação Geral

Módulo 1

Introdução à Educação

Disciplina 3

Política Educacional

IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO¹

1. Texto com correções autorizadas pelo autor.

João Cardoso Palma Filho²

2. Professor Titular da disciplina Sociedade, Estado e Educação no Instituto de Artes da UNESP. Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação. Doutor em Educação (Currículo e Supervisão) pela PUC/SP; Pós-Doutor em Política Educacional pela FE/USP.

No cabaré da globalização, o Estado passa por um strip-tease e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as mega-empresas... Os novos senhores do mundo não têm necessidade de governar diretamente. Os governos nacionais são encarregados da tarefa de administrar os negócios em nome deles (SUBCOMANDANTE MARCOS, apud BAUMAN, p. 74).

1 O QUE SE ENTENDE POR POLÍTICAS PÚBLICAS

Numa primeira aproximação pode-se dizer que por políticas públicas compreende-se o conjunto de medidas que o Estado procura executar para um determinado campo de atividades sociais. Em sentido amplo compõe o que se denomina de políticas sociais, que engloba diferentes setores da atividade humana: educação, transporte, habitação, meio ambiente, economia, com os seus diferentes campos: agricultura, indústria, serviços etc.

No Estado democrático, essas políticas representam respostas às demandas que advêm da sociedade, ou seja, o Estado se transforma na arena onde interesses conflitantes buscam alcançar seus objetivos.

Desse modo, é por meio de lutas coletivas, que se processam no âmbito do Estado, que os bens sociais são distribuídos e redistribuídos. É desse modo também que o Estado, ao chamar para si a tarefa de atender aos reclamos dos diferentes segmentos sociais, legitima-se perante esses mesmos setores.

Quando se fala em Estado não nos referimos apenas ao Poder Executivo. É importante assinalar que o desenho das políticas sociais começa no Congresso Nacional, local onde deputados e senadores votam as leis. Um bom exemplo, nesse sentido, foi dado quando da elaboração da Constituição Federal de 1988, resultou a Constituição Cidadã, feliz expressão do Deputado Federal Ulysses Guimarães para designá-la. Foi durante a discussão do texto

constitucional que se travaram os maiores debates em relação a uma nova ordem social que resultasse numa mais justa distribuição dos bens materiais e simbólicos.

De fato, muitos foram os avanços no campo social, consagrados pelo novo ordenamento constitucional. Na época, aliás, o Parlamento dividiu-se entre conservadores (Centrão) e progressistas, liderados pelo então Deputado Federal Mário Covas. Todavia, os anos de 1990 representaram um recuo em relação ao que foi estabelecido pelo texto constitucional, no campo das políticas sociais, que ficaram a reboque da política econômica.

Em síntese, pode-se afirmar que no terreno das políticas sociais públicas, consubstanciadas principalmente na Carta Constitucional de 1988, configura-se uma proposta reformista. Ao passo que nos anos 1990, sob o impacto da globalização econômica, as políticas sociais passam para um segundo plano, uma vez que a ênfase volta-se para o atendimento dos acordos firmados com o FMI, que propõem medidas de ajuste econômico extremamente duras para o setor social. Não é por acaso, que nos anos 1990 será iniciado no Governo Collor, o processo de revisão do texto constitucional, aprofundado nos governos FHC e Lula. Na prática, a Constituição Cidadã do Deputado Ulysses Guimarães teve vida curta. Não é possível deixar de assinalar, mesmo que a contragosto, que a parte mais afetada pelas diferentes reformas do texto constitucional, foi o capítulo das políticas sociais. As alterações sofridas nesse capítulo, de outra parte, indicam claramente a impossibilidade do estado brasileiro, tal como está estruturado, continuar adotando políticas de caráter universal, seja no campo da educação, ou em qualquer outra área do campo social.

O que se pretendeu evidenciar é que o grau de atendimento das demandas sociais depende da natureza do Estado. Este, aliás, tem sido um tópico muito discutido pelos estudiosos dessa temática, como discutiremos a seguir.

2 A NATUREZA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO CAPITALISTA

É da natureza do modo de produção capitalista, a incessante busca de novos processos tecnológicos que viabilizem o incremento da produção. Essa característica, aliás, tem garantido a sua longa sobrevivência (IANNI, 1992). Nos dias atuais, é nesse contexto que atua o estado capitalista.

Aprofundando um pouco mais essas considerações iniciais, vamos discutir duas concepções sobre a natureza do estado capitalista e a sua relação com as políticas públicas para o campo social.

A primeira é a visão clássica daqueles que construíram a ideologia liberal; a segunda é aquela que se opõe a concepção liberal e que, na ausência de uma denominação mais adequada, estamos chamando de visão realista, denominação esta, que tomamos emprestada de Horta (1985, p.237).

Para Laski (1973) e Vachet (1970), a ideologia liberal forma-se a partir das transformações do poder e do jogo de forças, sustentada pelas mudanças.

São componentes essenciais da doutrina liberal clássica: o individualismo, a liberdade, o direito a propriedade privada, a igualdade e a democracia. Entretanto, a doutrina liberal, na sua vertente neoliberal, nada mais é do que um retorno aos princípios do liberalismo clássico.

Na doutrina liberal clássica, a idéia de igualdade sofre restrições desde o início e não tem o mesmo peso dos demais elementos que integram a ideologia liberal. Democracia e igualdade sofrem restrições (CUNHA, 1991). Assim é que no ideário liberal a igualdade não abrange o campo das condições materiais. A desigualdade material é perfeitamente coerente com o princípio liberal de que “os indivíduos não são iguais em talentos e capacidades”, daí decorrendo naturalmente eles não poderem ser iguais em riquezas. Para Voltaire, de acordo com Laski (1973, p. 154): “A propriedade igual para todos é uma simples quimera, só poderia ser obtida por espoliação injusta”, concluindo o autor, logo a seguir: “é impossível em nosso infeliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres”.

Desse modo, o conceito de igualdade entre os clássicos do liberalismo fica restrito ao plano das oportunidades. Rousseau parece ser a única exceção, embora não haja homogeneidade de pontos de vista entre os mais importantes autores liberais. Não devemos nos esquecer, a propósito, que Voltaire era, entre todos, o mais aristocrático, devotando mesmo um verdadeiro e obstinado desprezo pela gente mais simples, à qual segundo ele, bastava apenas propiciar a oportunidade de enriquecimento.

Ainda de acordo com Laski, para o liberalismo, a igualdade social é nociva, pois ao provocar uma padronização e uma uniformização entre os indivíduos, acaba por desrespeitar a individualidade de cada ser humano.

Esta situação decorre do fato de que o liberalismo sempre tendeu a valorizar mais as ações individuais do que as ações coletivas, daí a liberdade se sobrepôr à igualdade. Desse modo, vê de forma negativa as ações a favor da igualdade, já que esta restringe a ação individual. Para Laski, mesmo que de modo inconsciente, é recorrente no pensamento liberal, o estabelecimento de uma antítese entre liberdade e igualdade.

Nessa perspectiva, a tensão no interior do pensamento social liberal responde pelas ambigüidades da cidadania liberal, que pensa a igualdade, ao contrário da liberdade, em termos de “igualdade perante a lei”, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Mesmo em Rousseau (1968), o mais igualitário de todos os liberais e que via na propriedade privada a origem das desigualdades entre os homens, a aplicação do princípio da igualdade não significava a eliminação das desigualdades sociais, como bem assinala Cunha (1991, p. 32) quando transcreve do *Contrato Social* a seguinte passagem:

A respeito da igualdade, é preciso não entender por esta palavra que os graus de poder e riquezas sejam absolutamente os mesmos, mas que, quanto ao poder, ele se encontra abaixo de toda a violência e nunca se exerce, senão em virtude da posição social e das leis; e quanto a riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar o outro, e que nenhum seja tão pobre que seja coagido a vender-se.

De acordo com Hayek (1985), um dos teóricos mais consagrado do neoliberalismo, na raiz dos problemas enfrentados pelas sociedades capitalistas contemporâneas, encontram-se as idéias igualitárias. Para este mesmo teórico, a opulência vivida pelos países capitalistas, após a II Guerra Mundial, é puramente artificial, tendo representado um desperdício de recursos, daí propor o retorno aos clássicos do liberalismo (1985). Este retorno ao liberalismo clássico significa realizar um ajuste estrutural, que implica no desmantelamento do Estado de Bem Estar Social instaurado a partir da crise econômica, política e social dos anos 1930, com base nas propostas de Keynes.

O modelo keynesiano foi aplicado no pós-guerra nos países da Europa Ocidental, que reconstruíram suas destroçadas economias com a participação acentuada do Estado, principalmente nas áreas sociais (saúde, assistência e educação), sem falar na reconstrução da infra-estrutura necessária para a acumulação capitalista (BIANCHETTI, 1996, p. 32-33).

Quanto à democracia, esta é um mecanismo para escolher os governantes. Segundo Macpherson (1978), “a democracia é tão somente um mecanismo de mercado; os votantes são os consumidores, os políticos são os empresários”. A frase de Hayek, no prefácio de um de seus principais livros *O caminho da servidão* publicado no ano de 1944, expressa a idéia do apreço que os adeptos do retorno ao liberalismo clássico dão à democracia: “a opinião pública [...] é uma medida alarmante orientada por amadores e visionários, por gente que tem um interesse próprio a defender ou uma panacéia a vender” (HAYEK, 1987, apud BIANCHETTI, 1996, p. 33).

Na época do pós-guerra as idéias de Hayek não encontraram eco. Entretanto, foram resgatadas nos anos 70, como uma consequência da crise fiscal que se abate sobre os países de desenvolvimento capitalista.

3 A SAÍDA NEOLIBERAL PARA A CRISE SISTÊMICA DO CAPITALISMO

A crise fiscal vivida pelo Estado capitalista no início dos anos 70, que irá atingir toda a América Latina, como também o Bloco Socialista do leste europeu, encontrará uma resposta articulada pelos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Helmut Koll, na Alemanha, à época ocidental. Os parâmetros dessa reação são dados pelo receituário fornecido pelo chamado “consenso de Washington” e que ficou conhecida como a saída neoliberal para deliberar a crise.

Como consequência, o tipo de globalização que se opera nesse contexto neoliberal irá transformar radicalmente a ação do Estado no campo das políticas sociais. A tese do fim da história e do fim das ideologias é um pressuposto importante, uma vez que se trata de estabelecer a hegemonia de um pensamento único, contra o qual nada há que possa ser feito.

Embora tenhamos mencionado Frederic Hayek como um dos mais importantes teóricos do neoliberalismo, de fato, esta ideologia se consolida no encontro de três fontes teóricas: 1) a Escola Austríaca, que tem em Hayek o seu principal mentor; 2) a Escola de Chicago, onde desponta a figura de Milton Friedman e 3) a Escola do Public Choice, mais conhecida a partir dos escritos de Buchanan (1972,1985).

Destas três escolas, podemos extrair as seguintes teses comuns que compõem a argumentação neoliberal:

- A liberdade política está intimamente associada à liberdade econômica, aliás, é desta decorrente (Hayek e Friedman). Já Buchanan, estabelece uma analogia entre o mercado econômico e o mercado político. De fato, sobrepõe a esfera econômica à política, de tal sorte que as políticas públicas devem seguir as regras do mercado, esvaziando o possível conteúdo político que as mesmas poderiam ter.
- Há uma negação pura e simples do conceito de justiça social. As desigualdades, geradas pelo mercado, são tratadas no plano individual, com a adoção de políticas sociais focalizadas. Não se atende mais a todos, mas a determinados segmentos da população, por meio de uma política de caráter meramente assistencialista. Veda-se ao Estado qualquer preocupação com mecanismos redistributivos da riqueza.
- A democracia é uma forma inferior a do mercado. Como consequência, caso as decisões políticas dos cidadãos contrariem os princípios do mercado, deverão ter o seu alcance limitado.

Na prática, em alto e bom som, o que se está propondo, é que a economia fique isenta de qualquer controle político³ (BAUMAN, 1999, p. 74). Para os formuladores das políticas neoliberais, no plano econômico, a única coisa que se espera do Estado nacional, é que consiga atingir e manter o chamado equilíbrio fiscal, por meio de um orçamento equilibrado. Mas, para muitos estudiosos dos negócios no mundo globalizado, tal meta só seria alcançada, se o Estado abandonasse, por completo, a defesa da população “face as consequências mais sinistras da anarquia do mercado” (BAUMAN,1999, p. 74).

3. Para exemplificar sua afirmação, Bauman (1999) cita os cálculos realizados por René Passat, publicados no *Le Monde Diplomatique* (julho de 1997, p.26), segundo os quais: “as transações financeiras intercambiais, puramente especulativas, alcançavam um volume diário de US\$ 1,3 bilhão”, que naquele momento significava cinquenta vezes mais o volume de trocas comerciais e quase a soma total das reservas de todos os bancos centrais do mundo (Bauman, 1999). Desse modo, ainda segundo Passat, nenhum Estado, pode resistir mais que alguns dias as pressões especulativas dos mercados.

É o que pensa, por exemplo, Jean-Paul Fitoussi, citado por Bauman (1999), quando afirma:

Tal programa, no entanto, não pode ser executado a não ser que a economia, de uma maneira ou de outra, seja retirada do campo da política. Certamente um Ministério da Fazenda continua sendo um mal necessário, mas idealmente, se poderia ter um Ministério dos Assuntos Econômicos (isto é, que governasse a economia). Em outras palavras, o governo deveria ser despojado de sua responsabilidade pela política macroeconômica (LE MONDE, 29 de agosto de 1977).

Por outro lado, estados fracos são necessários para que a chamada Nova Ordem Mundial (ou seria desordem mundial) se sustente e seja reproduzida. Como assinala Bauman:

Quase-Estados, Estados fracos, podem ser facilmente reduzidos ao (útil) papel de distritos policiais locais que garantem o nível médio de ordem necessário para a realização de negócios, mas não precisam ser temidos como freios efetivos à liberdade das empresas globais (BAUMAN, 1999, p. 76).

Ou, ainda, como assinala Goergen:

A soberania das nações, cuja identidade é garantida pelo Estado Nacional, enquanto sujeito e princípio articulador, desvanece-se num capitalismo multinacional e transterritorial. O poder econômico migrou do Estado Nacional para invisíveis centros econômicos transnacionais e deslocados. Como isto, também a substancialidade do econômico tornou-se absoluto e soberano, permitindo ao Estado Nacional apenas a possibilidade de adaptar-se às suas regras (GOERGEN, 1997, p. 60).

Este estado de coisas tem um impacto muito forte nas políticas sociais públicas. Setores como educação, saúde, transportes, habitação etc são fortemente afetados. Desse modo, a separação entre a economia e a política, ao lado da proteção da primeira contra intervenção da segunda, tem enfraquecido o poder regulador do Estado.⁴ Desregulamentação, flexibilização, liberalização e a facilitação das transações nos mercados financeiros (BAUMAN, 1999), tiraram do agente político “a capacidade de fazer opções coletivamente impositivas e executá-las” (CLAUS OFFE, apud BAUMAN, 1999, p. 76). Essa impossibilidade de agir do Estado acaba por penalizar os setores menos favorecidos da população.

4. Um bom exemplo desse enfraquecimento do poder regulador do Estado, nos foi dado logo no início do governo Lula (2003), quando a Nação assistiu a queda de braços entre o Ministério das Comunicações, à época, dirigido pelo Deputado Federal Miro Teixeira e as teles, ocasião em que o governo se viu impotente para barrar o aumento de tarifas pretendido pelas companhias de telecomunicações, privatizadas no Governo FHC.

No plano mundial, a separação entre a economia e a política gerou um resultado catastrófico. De acordo com Informe da ONU (1996) somente 22% da riqueza global está nas mãos dos países em desenvolvimento que, por sua vez, constituem 80% da população mundial.

4 O AJUSTE NEOLIBERAL E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

Descentralização, privatização e focalização são as estratégias adotadas pelo Estado Nacional para se adaptar aos novos tempos da globalização. Uma ampla avaliação desses mecanismos realizada pela CEPAL (1998) apontou a pouca eficiência social dos mesmos. Particularmente, no caso da descentralização, esta tem sido indicada como importante fonte de corrupção e de perda de controle fiscal (TAVARES, 2000).⁵

Quanto à privatização, esta sempre foi apontada pelos neoliberais, principalmente pelos técnicos do Banco Mundial, como o caminho mais seguro para se alcançar maior eficiência e mais justiça social.

De acordo com este organismo internacional, com a privatização da educação, os pais e a comunidade contariam com a possibilidade de exercer um maior controle sobre os professores e a direção da escola, além de possibilitar, por parte dos pais, o estabelecimento de padrões de qualidade para a educação de seus filhos, além de estimular os membros da comunidade a uma maior participação nas atividades da escola e estabelecer uma “salutar” competição entre as escolas (BANCO MUNDIAL, 1986).

Há também por parte do Banco Mundial a defesa de subvenções às escolas privadas, pois ficaria mais barato comprar uma vaga do que cria-la num estabelecimento de ensino público.⁶ Tais propostas são feitas em nome de uma maior igualdade na distribuição dos recursos.

Ao menos para os setores da saúde e dos seguros sociais essa hipótese não se confirmou. Na prática, a privatização dessas atividades sociais tem agravado a desigualdade, uma vez que quem pode pagar fica com os melhores serviços e os de pior qualidade atendem aos que não podem arcar com os custos financeiros do atendimento (SOARES, 2000).

No caso da focalização, o discurso neoliberal defende que os serviços sociais públicos/estatais atendam apenas às camadas marginalizadas da população. Além de comprometer

5. Essa avaliação, no caso brasileiro, é confirmada pelo crescente número de prefeitos e vereadores que tiveram os seus mandatos cassados pela justiça, nos últimos anos, sem falar no elevado número de municípios que estão com suas contas não aprovadas pelos Tribunais de Contas e também pela Controladoria Geral da União.

6. Há hoje em nosso país várias propostas desse tipo em relação ao ensino superior. O projeto de lei enviado ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, propõe a compra de vagas em Universidades Privadas mediante isenções fiscais, ou seja, o governo deixa de arrecadar e com isso diminui o repasse de recursos para as Universidades Públicas, piorando mais ainda, as condições de funcionamento dessas instituições de ensino.

seriamente o conteúdo do conceito de cidadania democrática, tem-se mostrado uma estratégia totalmente ineficiente, pois são milhões os pobres a serem atendidos, muitos deles, aliás, conduzidos a tal situação pela política econômica apregoada por aqueles que são adeptos da política de focalização (SOARES, 2000).

Uma das várias conseqüências do esvaziamento do setor público e do sucateamento dos serviços sociais por ele realizado, foi a proliferação de organizações da sociedade civil, que apelando para mecanismos de auto-ajuda e solidariedade, buscam ocupar o vazio deixado pelo poder público, mas quase sempre se valendo dos recursos públicos. Opera-se, desse modo uma profunda transformação, em que o dinheiro é público (estatal), mas a execução e o controle passam às mãos privadas.

Como assinalam Landini e Moura Abreu, “o Estado neoliberal, portanto, ao assumir como compromisso a focalização em detrimento da universalização, compactua com leis mercantis da economia mundializada e as põe à margem as conquistas da classe trabalhadora e a generalização dos bens e serviços” (2003, p. 207).

Essa estratégia que poderia ser melhor aproveitada se buscasse complementar a ação do Estado, voltando a sua ação para a fiscalização e o controle dos gastos públicos na área social, falha quando procura ser um substitutivo à ação do Estado.

Programas do tipo “Comunidade Solidária” que buscaram substituir as políticas sociais, baseados apenas no discurso da “solidariedade” e da “participação comunitária” são um bom exemplo da focalização na pobreza, mas são de cobertura e eficácia duvidosas e não foram capazes de mitigar os problemas sociais e, ainda, muito menos de solucioná-los adequadamente. Um outro exemplo são os inúmeros programas de combate à pobreza, postos em prática em vários países da periférica capitalista, particularmente na América Latina. Não passam de um conjunto de ações de caráter residual, emergencial e temporária (SOARES, 2000).

Estes programas, centrados na focalização de auto-ajuda contam com o apoio do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e visam atenuar os efeitos da crise econômica, que nos últimos anos tem atormentado a vida das populações dos países latino-americanos.

Quanto à descentralização, esta era vista como uma panacéia, mas na prática se revelou mais um mito do que propriamente uma estratégia eficaz na solução dos problemas sociais. Nesse sentido, os jornais e a mídia em geral vêm denunciando quase que diariamente, as precárias condições de funcionamento dos serviços descentralizados em várias áreas sociais. Embora tenha sido o resultado de fortes pressões políticas em meados dos anos 1980, não se concretizou o que era anunciado pela reação daqueles que defendiam a passagem desses serviços para a esfera municipal.

Como muito bem assinala Soares (2000), a descentralização que assistimos no Brasil e em boa parte dos países latino-americanos teve um caráter destrutivo, uma vez que na prática, significou o desmantelamento das políticas sociais existentes e que foram ampliadas pela Constituição Federal de 1988, além de ter inviabilizado a organização de um sistema nacional de educação.

O fim das ações de âmbito nacional nada deixou em substituição. São delegadas tarefas aos municípios, sem o correspondente repasse de recursos, no montante em que seriam necessários para garantir certa qualidade no atendimento.

Entretanto, alguns poucos municípios conseguiram manter uma boa qualidade na oferta dos serviços básicos na área social e, por terem sido bem sucedidos, estão sendo penalizados com a migração das populações das cidades vizinhas, cujas administrações não conseguiram alcançar o mesmo sucesso no atendimento das populações carentes.

No caso específico do Brasil, a bandeira da descentralização desfraldada no início dos anos 1980, vem no bojo do movimento geral da sociedade brasileira pela redemocratização do país e se sustenta em dois argumentos, que mais tarde se mostraram absolutamente falaciosos. O primeiro deles diz respeito à percepção que muitos tinham de que a descentralização das ações, até então centralizadas no governo federal, fortaleceriam o regime democrático, pois nos municípios haveria uma maior transparência do processo de tomada de decisão, pelo fato de que a população estaria mais próxima do poder local. O segundo argumento vem por conta da maior eficiência e eficácia das administrações municipais no gasto do dinheiro público, ou seja, a ineficácia do poder público, em dar soluções a muitas demandas da população, era atribuída à centralização.

Quanto à questão da maior transparência das administrações municipais, o argumento deixava de considerar o aspecto de que na imensa maioria dos municípios brasileiros, a população está desorganizada e não tem canais pelos quais possa exercer qualquer crítica ao poder local. Em outros termos, é maior a possibilidade de se fiscalizar o governo central e mesmo os governadores dos estados, do que as ações empreendidas pelas prefeituras municipais. De fato, não há na maior parte dos municípios brasileiros uma esfera pública entendida enquanto instância deliberativa e autônoma frente ao poder administrativo local.

Fica claro, portanto, que a descentralização só pode se constituir numa alavanca de democratização do poder local, se o Estado não abdicar de suas responsabilidades públicas mediante o apoio financeiro, ao mesmo tempo em que estabelece mecanismos de fiscalização que garantam um nível adequado de responsabilidade do poder local. Caso contrário, os recursos públicos descentralizados servirão para a manutenção do “caciquismo” local e do clientelismo político, uma velha prática eleitoral conhecida de todos os brasileiros. Embora em declínio, de acordo com Plank (2001, p.108), as práticas clientelísticas sobrevivem em muitas regiões do país, principalmente naquelas onde onde grassa a pobreza. De um modo

geral, tanto os sistemas estaduais quanto os municipais de educação, continuam sendo fontes de distribuição de favores, que se traduzem em empregos, vagas nas escolas, bolsas de estudo etc, para determinados indivíduos da comunidade local. Essas administrações não estão preocupadas em colocar a educação em função do desenvolvimento socioeconômico local, regional ou nacional.

Seja como for, esses dois argumentos facilitaram as coisas para os neoliberais a partir dos anos 1990, que desse modo, encontraram o caminho aplainado para implementar as orientações advindas do Banco Mundial e de outros organismos internacionais multilaterais. O discurso de que a ineficiência do Estado é a responsável pelo aumento das desigualdades sociais encontra eco e, desse modo, a descentralização, agora vista como sinônimo de autonomia e democracia, passa a ser encarada como necessária para melhorar a qualidade da educação pública. É um discurso que também desempenha um papel ideológico, uma vez que: “A condição basilar das desigualdades sociais é a ineficiência do Estado e não a qualidade de vida da população, produzida nas relações sociais de produção e que, em última instância, será o determinante da qualidade educacional” (BRINHOSA, 2001, p. 51).

No caso específico da educação, a Constituição Federal de 1988, ao inovar com a criação dos sistemas municipais de educação e, particularmente, após a aprovação pelo Congresso Nacional da Educação da Emenda Constitucional nº 14, ficam dadas as condições gerais para a descentralização da educação básica, ao menos nos seus dois primeiros segmentos educação infantil e ensino fundamental. É, portanto, uma descentralização que se dá em termos de municipalização da educação.

Em muitas situações, como é o caso do Estado de São Paulo, por exemplo, a educação infantil já era uma responsabilidade do poder público municipal, em decorrência da política de municipalização empreendida nos anos 1980. Tratava-se agora de transferir também o ensino fundamental.

Para dar suporte financeiro a esse processo de transferência das atividades no campo da educação para os municípios, a Emenda Constitucional nº 14 estabelece a criação de um fundo público (FUNDEF), a ser constituído com recursos oriundos dos Estados e Municípios, que quando fosse o caso, seriam complementados pela União.

Importante salientar, que a mesma emenda constitucional revoga o artigo 60 das Disposições Transitórias do texto constitucional de 1988, que entre outras medidas, obrigava União, Estados e Municípios a investirem, nunca menos que 50% dos recursos destinados à educação, na universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo, pelo prazo de dez anos. Desnecessário dizer que, enquanto vigente, esse dispositivo nunca foi cumprido pela União.

A Lei Federal nº 9.424/96, que criou o FUNDEF - Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, estabelecia um valor *per capita* por aluno/ano, inicialmente fixado em R\$ 300,00 para o ano de 1997, (no ano de 1998 o valor passou a R\$ 315,00), montante que deveria ser anualmente corrigido.⁷

7. De fato, alguma correção houve, entretanto, bem abaixo do valor real. De acordo com informações do Conselho Nacional de Educação, a dívida da União para com Estados e Municípios gira em torno de 10 bilhões de reais, sendo que alguns entes federativos já ajuizaram ações na justiça para receber o que lhes é devido.

Embora o FUNDEF tenha gerado uma maior eficiência dos gastos públicos com o ensino fundamental, principalmente quando obriga estados e municípios a se articularem para cumprirem as suas obrigações para com a educação, é preciso reconhecer que a política econômica recessiva, conseqüência principalmente da política de juros elevados praticada a partir do Plano Real, acarretou sérios prejuízos à manutenção e ampliação dos serviços prestados no campo da educação, quando reduziu as receitas desses entes federativos, obrigando-os “a destinar uma parcela importante do que sobrou à amortização de suas dívidas, o que resultou não só no aumento do déficit, mas numa deterioração dos serviços sociais” (SINGER, 1999, p. 39).

Um outro aspecto importante a ser considerado com a criação do FUNDEF é o que diz respeito ao fato de que 60% dos recursos deverão ser aplicados para o pagamento dos salários dos professores, podendo ainda uma parte ser utilizada para o aprimoramento profissional dos docentes, tanto na formação inicial, como na formação continuada. Fica claro que, se a União tivesse cumprido a sua obrigação legal de corrigir os valores, muito poderia ter sido feito, tanto no plano salarial, quanto no do aperfeiçoamento profissional dos professores.

Mesmo assim, nas regiões Norte e Nordeste houve um incremento razoável nos salários dos docentes, que em alguns casos, chegou a quadruplicar. Este é um dos aspectos altamente positivos decorrentes da implantação do FUNDEF, que já enuncia conseqüências na melhoria da qualidade da educação naquelas regiões, traduzidas nos índices de evasão e repetência escolares. O Fundo conseguiu efetivamente priorizar o ensino fundamental, obrigando os dois entes federativos (estados e municípios) a assumirem um compromisso real com a educação obrigatória. É também conseqüência do FUNDEF a universalização do ensino fundamental.

Na região Sudeste, a conseqüência maior não foi salarial, mas teve a ver com a maior participação dos municípios na manutenção do ensino fundamental, geralmente, de 1ª a 4ª séries. No Estado de São Paulo, onde era fraca a presença do município no ensino fundamental, a sua participação chega em 2003 a mais de 40% da matrícula geral, tendo mais de 550 municípios envolvidos com o ensino fundamental. Antes do FUNDEF, esse número atingia apenas 77 municípios, com 10% da matrícula total.

5 O ESTADO E A FORMULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

No caso brasileiro, as linhas mestras da política educacional estão formuladas em várias fontes legais. A primeira delas é dada pela Constituição Federal que, desde 1934 e, em grande parte, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, dedica um capítulo para tratar da questão educacional, em que são firmados os princípios gerais que devem ser levados em conta, na organização do sistema educacional. A seguir vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a primeira delas promulgada em dezembro de 1961, após intensos debates entre defensores da escola pública e setores ligados à defesa da escola particular. A legislação educacional dos anos 1970 (Lei Federal 5.692, de 11/08/1971) não configura propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois trata apenas dos ensinos de 1º e 2º graus e reflete a nova configuração que o Estado brasileiro adquire, após o golpe militar de 1964. Por fim, temos a LDBEN em vigor, desde dezembro de 1996, a lei federal nº 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, numa justa homenagem ao ilustre intelectual brasileiro, que sempre teve na educação do povo, uma das suas maiores preocupações.

Na seqüência, têm-se os pareceres e resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, como já vimos ao longo deste texto, num mundo globalizado, documentos gerados em organismos internacionais, tais como UNESCO, Banco Mundial, BID, Fundo Monetário Internacional, entre outros, também influenciam no processo de tomada de decisões relacionado com a política educacional e, dependendo do modo de inserção do país no mundo globalizado, chegam a ser até determinantes. Assim é que a Declaração de Jomtien, intitulada “Educação para Todos” (1990), passou a ser uma referência para todos os demais países, inclusive para o Brasil. Como assinala Ianni (1992, p. 111):

No horizonte da sociedade global são outras e novas as condições sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais se constitui e desenvolve o indivíduo. No processo de socialização entram em causa relações, processos e estruturas que organizam e movimentam, em escala mundial, as novas perspectivas do indivíduo, da individuação, da realização do indivíduo em âmbito que transcende o local, regional, nacional (IANNI, 1992, p. 111).

Para concluir logo a seguir:

As referências habituais na constituição do indivíduo, compreendendo língua, dialeto, religião, seita, história, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas, hinos, bandeiras e outros elementos culturais são complementadas, impregnadas ou recobertas por padrões, valores, ideais, signos e símbolos em circulação mundial (IANNI, 1992, p.112).

Como conseqüência, na formação do indivíduo num mundo globalizado, muitas são as variáveis que passam a contar com peso significativo. A língua inglesa, a música “pop” internacional, principalmente, a originária dos Estados Unidos, o turismo, as mercadorias provenientes de outros mercados e as pessoas migrando para diferentes e de diferentes partes do mundo, tudo isso, passa a atuar na constituição da individualidade e da cidadania.

De outra parte, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, “os mass-media”, principalmente aqueles que transmitem suas comunicações via satélite, tornou quase que em tempo real o recebimento das mensagens, não importa em que parte do globo esteja o receptor.

A combinação desses diferentes fatores permite conceituar a produção da política educacional como um processo político no qual as decisões são tomadas no quadro das ideologias existentes (Morrow e Torres, 1997, p. 316).

Desse modo, para entender adequadamente o que se pretende com a reforma educacional é necessário que façamos um esforço de reflexão sobre a relação existente entre a elaboração das políticas públicas para o setor educacional, nas diferentes esferas administrativas (União, Estados e Municípios) e o aparelho institucional que a elabora, assim como é crucial avaliar quais são as forças que detêm o controle desse processo. Da mesma forma, é igualmente importante analisar os papéis do Estado e da educação numa sociedade regida pelas leis do mercado, no que diz respeito ao processo de acumulação capitalista e de legitimação social (O’CONNOR, 1977).

Neste ensaio que o leitor tem em mãos, o ponto de vista defendido é o de que o Estado é uma relação social, ou seja, é um campo de batalha, “onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas” (FALEIROS, 1980, p. 46). Ou ainda, como assinala Cardoso (1979, p. 38), quando sugere que o Estado deveria ser considerado “o pacto de dominação entre as classes sociais ou frações de classes dominantes e as normas que garantem o seu domínio sobre os estratos subordinados”.

A sua função de legitimação social tem a ver com o fato de que possa falar e organizar o que se chama de interesse geral. Entre o poder político e a base econômica estabelece-se uma unidade dialética, na qual aquele interpenetra e reflete aquela. O Estado é determinado, mas também determinante da base material da sociedade. Na democracia liberal, o Estado é ao mesmo tempo hegemonia e dominação. De acordo ainda com Faleiros (1980, p. 47) “esta natureza contraditória do Estado, somente pode ser compreendida de maneira histórica e concreta, de acordo com sua força ou fraqueza, em face à força e à fraqueza das forças da sociedade civil”, ou seja, tem a ver com a correlação de forças na sociedade.

Para construir o consenso social e estabelecer sua hegemonia sobre o conjunto das forças sociais, o Estado procura, por meio da política educacional que propõe e executa, construir um certo conformismo social. Entretanto, dado o caráter desigual das relações

sociais que se estabelecem na organização social capitalista, gerado em grande parte pela observância da soberania das leis de mercado, pode-se afirmar que, no âmbito das políticas públicas voltadas para o setor educacional expressam-se reformas que pretendem atender demandas de mercado e, nesse sentido, tendem a perpetuar as desigualdades sociais e reformas que visam a garantir a igualdade de oportunidades, atendendo, desse modo, aos ideais democráticos consagrados nos textos constitucionais (CARNOY; LEVIN, 1987).

No caso brasileiro, os debates travados por ocasião da discussão do novo ordenamento constitucional para o país (1986/1988), bem como as discussões havidas em torno das duas LDB (1961 e 1996), evidenciam claramente o que foi apontado por Carnoy e Levin. O embate se dá entre setores que defendem uma educação que consagra as desigualdades sociais e aqueles que buscam uma educação mais próxima do ideal democrático (uma educação de qualidade para todos). Esse conflito, na realidade, reflete o conflito social mais amplo. Desse modo, embora as escolas possam ser consideradas instâncias ideológicas, no sentido de que buscam reproduzir as relações sociais de produção e a divisão classista do trabalho, também são espaços de luta sobre ideologias e recursos. A escola é o local do conflito, pela simples razão de que a sua função social é dupla: preparar trabalhadores e formar cidadãos.

Nas economias de mercado, essas duas funções acabam enredadas num antagonismo insolúvel, uma vez que a formação do cidadão implica o aprendizado da igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos, elementos estes que freqüentemente são incompatíveis com a preparação para o trabalho, num sistema dominado pelo grande capital em sua fase transnacional e globalizado.

De uma forma mais ampla, essa contradição se reflete no âmbito do próprio Estado que, ao mesmo tempo em que se afirma democrático, é também capitalista. Esta é uma contradição que, como já vimos, acirra-se mais ainda no Estado Neoliberal.

Neste capítulo procuramos destacar os vários aspectos que interferem com a organização do sistema educacional e as condicionantes impostas pela política econômica restritiva que, na prática, impediu que algumas medidas necessárias, como foi o caso do FUNDEF, contribuíssem para melhorar a qualidade da educação pública.

O fracasso do ajuste neoliberal, ao menos em termos de políticas sociais, coloca na ordem do dia a discussão sobre qual seria o papel do Estado Nacional num mundo globalizado em termos econômicos, sociais e culturais.

O “consenso de Washington” começa a ser questionado. Vozes insatisfeitas daqueles que viam na globalização mais aspectos positivos do que negativos, quase que se penitenciando, passam a defender um novo consenso (pós-Washington), em nome da necessidade

de se dar maior atenção ao social, à educação e à criação de organismos que aumentem a capacidade de se governar a economia (NOGUEIRA, 2004).

Isso significa que não basta olhar apenas para o crescimento do PIB (produto interno bruto), é preciso pensar no bem estar das populações. É Stiglitz, ex-economista chefe do Banco Mundial, quem afirma: “Pretendemos desenvolvimento equitativo, que assegure que todos os grupos da sociedade, e não só os de cima, beneficiem-se dos frutos do desenvolvimento” (apud NOGUEIRA, 2004, p. 81).

Na prática desfez-se o consenso. O que antes era sólido desmanchou-se no ar. Com o fim do consenso, foi embora também o pensamento único.

O que antes se ignorava solenemente (como a exclusão), hoje é motivo de preocupação e agiganta-se na consciência coletiva [...]. Da ênfase exclusiva e quase fanática nos efeitos positivos do ajuste neoliberal, passou-se a admitir abertamente sua extraordinária capacidade de produzir efeitos negativos, até então não reconhecidos ou menosprezados (NOGUEIRA, 2004, p. 79).

A cidadania reage. Vive-se um processo de revisão crítica.

REFERÊNCIAS



ALONSO, M. Autonomia da escola e participação. In: VIEIRA, Alexandre Thomas et. al. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora – Questões da nossa época, v.56, 1996.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 9.424**. Brasília, 1996.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UNC, 2001.

CARDOSO, F. H. On the characterization of authoritarian regimes in Latin America. In: **The new authoritarianism in Latin America**, ed. D. Collier, Princeton: Princeton University Press. 1979.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1991.

FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e da assistência social**. São Paulo: Cortez, 1980.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. In: FONSECA, Dirce Mendes (org.) **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1984.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, Campinas: CEDES, 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 9. ed. Coleção Questões de nossa época, vol. 24. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia na escola: princípios e propostas**. São Paulo: IPF/Cortez, 1997.

GOERGEN, P. Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**. Campinas, vol. 2, n.3, pp.53-65.

HAYEK, F. **Economic Freedom**. Cambridge: Basil Blackwell, 1985.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, D. (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LASKI, H. J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

MACPHERSON, C.B. **A democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação: uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

O'CONNOR, J. **USA: a crise do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PALMA FILHO, J. C. A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. In: **NUANCES: estudos sobre educação**, Ano IX, v. 09/10, p. 167-187, jan/jun e jul./dez., 2003.

PARO, V. H. Prefácio. In: SOUZA, S. A. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso**. São Paulo: Xamã, 2001.

SINGER, P. A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da Nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil - Temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

VACHET, A. **L'idéologie liberale**. Paris: Anthopos, 1970.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL¹

1. Texto com correções autorizadas pelo autor.

João Cardoso Palma Filho²

2. Professor Titular da disciplina Sociedade, Estado e Educação no Instituto de Artes da UNESP. Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação. Doutor em Educação (Currículo e Supervisão) pela PUC/SP; Pós-Doutor em Política Educacional pela FE/USP.

Ao ler o presente texto, o leitor deverá ter em mente que no espaço reservado para um artigo, não é possível abranger todos os aspectos da questão complexa que é a do financiamento da educação básica no Brasil.

Quem desejar conhecer melhor o assunto deverá ler os autores que consultamos para a redação deste texto que se encontram citados ao final.

Isto posto, iniciaremos a discussão da matéria pela Carta Magna.

O artigo 208 da Constituição Federal explicita por meio de sete incisos o modo como deve o Estado, aqui entendido como o Poder Público em geral, cumprir o seu dever para com a educação.

Entre as várias disposições sobressai a preocupação com a universalização do ensino fundamental e não com toda a educação básica, como é desejo da maioria dos brasileiros. Este mesmo dispositivo legal acena com a progressiva universalização do ensino médio, entretanto, este nível de ensino permanece não obrigatório e, conseqüentemente, desobriga o Poder Público de oferecê-lo a todos que o procurem. Nada há sobre a obrigatoriedade da oferta da educação infantil.

Entretanto, pela leitura do mesmo artigo do texto constitucional fica claro a obrigatoriedade e gratuidade do acesso ao ensino fundamental, dando-lhe um caráter de direito subjetivo (§ 1º). No parágrafo seguinte responsabiliza o Poder Público pelo não oferecimento do ensino fundamental, bem como a sua oferta irregular. Por fim, no § 3º torna obrigatório o recenseamento dos estudantes para o ensino fundamental.

Para que tais preceitos sejam obedecidos, o artigo 212 estabelece de que forma os diferentes entes federativos cumprirão suas obrigações para com a educação, vincula recursos para o atendimento desses deveres, da seguinte forma:

União – Deve aplicar no mínimo 18% das receitas provenientes dos impostos;

Estados, Distrito Federal e Municípios – Nunca menos que 25% das receitas provenientes dos impostos compreendidas as oriundas de transferências de um ente federativo para o outro.

Estes recursos deverão ser utilizados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino. Desse modo, os programas suplementares de alimentação (merenda escolar) e assistência à saúde previstos no artigo 208, VII deverão ser financiados com recursos provenientes de contribuições sociais, salário educação, por exemplo, e outros recursos orçamentários, e não mais dos impostos, como ocorria antes da vigência da Constituição Federal de 1988.

Conta ainda o ensino fundamental público com fonte adicional de financiamento na forma da contribuição do salário educação, a ser recolhido pelas empresas na forma da lei.

O art. 213 permite a transferência de recursos públicos, provenientes das receitas anteriormente citadas às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas na forma da lei, desde que comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação e ainda assegurem a destinação de seu patrimônio à outra escola comunitária, filantrópica ou confessional ou ao Poder Público no caso de encerramento de suas atividades.

O art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitória no texto original promulgado em 05 de outubro de 1988 estabelecia que nos dez primeiros anos da promulgação do texto constitucional, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos

recursos a que se refere o art. 212 da Constituição para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Este dispositivo, sem nunca ter sido observado, acabou alterado pela Emenda Constitucional nº. 14, de 12.9.1996.

É importante salientar que o financiamento da educação pública é essencial para a redução das desigualdades sociais em nosso País.

De outra parte, não é menos importante ter presente a existência de uma forte vinculação entre o financiamento público da educação e a situação socioeconômica do país, na medida em que as principais fontes de recursos para a educação são oriundas da arrecadação de impostos, que obviamente é afetada pelo desempenho da economia e pelo insuficiente combate à sonegação fiscal.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito à política econômica adotada por sucessivos governos e que implicou numa sensível diminuição do montante de recursos para o setor educacional, que tem por finalidade possibilitar o equilíbrio das contas públicas e viabilizar o pagamento das dívidas externa e interna.

Atualmente, o gasto público brasileiro com a função social educação considerando as três esferas de governo não alcança 5% do Produto Interno Bruto (PIB), ou cerca de R\$ 53,1 bilhões, em valores nominais para o ano de 2000. Deste montante, os governos estaduais respondem por 46% do total do gasto em educação, que corresponde a 2,3% do PIB, seguidos pelos municípios, com 29,5% (1,4% PIB) e a União, com 24,4% (1,2% do PIB).

Concluindo esta introdução, importante lembrar que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) recentemente recomendava, aos países em desenvolvimento, um gasto mínimo de 10% do PIB com Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) previa em um de seus dispositivos, vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, a destinação de 7% do PIB para o setor educacional. Aquém, portanto, do recomendado pela UNESCO, mas, mesmo assim, vetado pelo governo federal.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS TERMOS DA LEI FEDERAL Nº. 9.394, DE 20/12/1996 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI DARCY RIBEIRO).

A LDBEN de 1996, nossa segunda lei de diretrizes e bases, dedicou todo um Título (VII) para normalizar o tema dos recursos financeiros para a educação (art.68 a art.77).

De um modo geral, significou um grande avanço em relação a legislação anterior, por razões que a seguir apresentaremos.

Nos termos do art. 68 são recursos públicos a serem aplicados na educação:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Uma importante inovação foi a redação dada aos arts. 70 e 71, que estabelecem o que pode ser considerado como despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino (art.70) e o que não pode ser considerado despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 71). Por exemplo, a partir deste texto legal, programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social, não mais poderão ser incluídos nos recursos destinados à educação.

Também os recursos financeiros destinados à educação não poderão arcar com a folha de pagamento do pessoal docente, quando em desvio de função, ou seja, em atividade alheia a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Todavia, os arts. 70 e 71 não tocam na questão da folha de pagamento dos aposentados. No silêncio, estados e municípios estão incluindo nos percentuais a que estão obrigados constitucionalmente a aplicar na educação, o montante mensalmente dispendido com as aposentadorias. Como tem sido uma constante o crescimento das aposentadorias, é de se supor que boa parte dos recursos destinados constitucionalmente à educação está sendo consumida com o pagamento dos aposentados. Portanto, são recursos que deixam de ser aplicados na educação de crianças e jovens.

Mas, não está nas aposentadorias a única fonte de diminuição dos recursos para a educação Básica.

Assim é que o Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), que no ano de 2000 foi substituído pela DRU (Desvinculação de Receitas da União) também retirou recursos do setor educacional. De acordo com Pinto (2000, p. 37) e com base em dados da Secretaria do Tesouro Nacional só no ano de 1997, o FEF retirou da educação R\$ 2,5 Bi e destinou apenas R\$ 1,8 Bi, a maior parte para o ensino superior.

O art. 74 menciona a necessidade de se estabelecer um valor mínimo por aluno que assegure uma educação de qualidade. Este deverá ser calculado ao final de cada ano, para vigor no ano seguinte.

Pelo que até aqui expusemos não resta dúvida que a Lei 9.394/96 (LDB) introduziu alguns mecanismos que melhoraram a questão do financiamento da educação pública. Como assinala Melchior (1997, p, 79), mudanças importantes foram introduzidas pela lei maior da educação, entre outras, 1) estabelecimento do conceito de receita líquida para aferir o cumprimento da vinculação constitucional por parte dos entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Desde modo, os legisladores pretendiam evitar a dupla contagem pelas esferas públicas e, deste modo, fraudavam o texto constitucional (art.69, § 1º); 2) Operações de crédito por antecipação da receita orçamentária não poderão ser consideradas receita de impostos (art.69, § 2º); 3) A recepção de créditos adicionais por parte da receita estimada dos impostos implicarão no reajuste da vinculação orçamentária (art.69, § 3º); 4) Deverá haver acerto trimestral entre receita e despesa prevista e a que for realizada, com a respectiva incidência da vinculação constitucional para a educação (art.69, § 4º); 5) Fixação de prazos para o repasse dos recursos. Estes variam de 10 a 19 dias depois de arrecadados os recursos. Anteriormente, era comum a retenção dos recursos por parte dos órgãos arrecadadores. No caso, de descumprimento dos prazos incidirá a devida correção monetária (art.69, § 5º e § 6º). Um outro aspecto importante, já destacado por nós, foi o do estabelecimento do que vem a ser despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Antes da Lei 9.394/96 eram praticados os mais variados abusos. MELCHIOR (1997, p, 79) cita o caso de municípios que asfaltavam as ruas em torno das escolas e lançavam a despesa nos recursos destinados à educação, ou então, prefeituras que colocavam água encanada nos bairros das escolas e lançavam as despesas como obra de infra-estrutura escolar. Destaque-se que essas irregularidades constatadas por falta de uma legislação mais precisa sobre a matéria, também eram cometidas pela União e por muitos Estados da Federação.

Entretanto, mesmo após a edição da atual LDBEN, agora já não são mais irregularidades, ilegalidades continuam sendo cometidas no que diz respeito ao cumprimento das obrigações constitucionais por parte de muitos municípios.

Nesse sentido, Pinto (2002, p. 127), assinala que na cidade de São Paulo as gestões Paulo Maluf (1992-1996) e Celso Pitta (1996-2000) “descumpriram sistematicamente a vinculação definida pela Lei Orgânica e Marta Suplicy parece ter ido mais além ao ampliar o conceito do que sejam gastos com ensino por meio da Lei Municipal nº 13.245/2001, em choque, aliás, com a LDB”. Interessante, que neste caso, apenas um edil da bancada do Partido dos Trabalhadores se insurgiu contra esta ilegalidade e, aliás, acabou tendo que abandonar a sigla.

Mas, como ainda afirma Pinto (2002, p. 127): “Estas manipulações dos gastos com ensino atingem também o Estado de São Paulo, onde, conforme relatório da CPI da Assembléia Legislativa, que teve como presidente o deputado Cesar Callegari, deixou-se de aplicar em ensino o equivalente a R\$ 6 bilhões, de 1995 a 1998, na gestão de Mário Covas (CALLEGARI, 2000). Segundo esta CPI até recursos destinados à alimentação para os animais do zoológico foram contabilizados como gastos com ensino.”

O SALÁRIO EDUCAÇÃO

Uma outra fonte importante de recursos para o financiamento do ensino fundamental é o Salário Educação, criado por meio da Lei nº 4.024/64, no Governo do Mal. Castelo Branco. Foi concebido como uma alternativa às empresas que não estavam cumprindo o que estabelecia a Constituição Federal de 1946, ou seja, que não ofereciam educação primária aos seus empregados e aos filhos desses. A contribuição social das empresas foi fixada em 1,4% da folha de Contribuição à Previdência Social.

Atualmente, por força do que dispõe a EC 14/96, que deu nova redação ao § 5º do art. 212 da CF, e regulamentado pela Lei 9.424/96, art. 15, a contribuição está fixada em 2,5% sobre o total da folha de contribuição das empresas e destina-se, exclusivamente ao ensino público. O INSS retém 1,0% do total arrecadado para cobrir custos administrativos com a arrecadação.

O montante arrecadado está dividido em duas cotas, a federal que corresponde a 1/3, e a estadual que equivale a dois terços de sua receita líquida, distribuída mensal e automaticamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Lei 9.424/96 no § 2º do art. 15 previa ainda a existência de uma cota municipal. Entretanto, esse dispositivo foi vetado pelo Presidente da República, que em substituição ao veto editou a MP nº 1.607/97. O Estado de São Paulo, por meio da Lei nº 10.013 de 24/06/98, se antecipou à votação da MP e regulamentou a distribuição da cota municipal. Face à política de municipalização do ensino fundamental encetada no nesse Estado, esta foi uma medida acertada.

Ao contrário do que afirma Pinto (2000, p. 62), a MP 1.607/97 foi votada pelo Congresso Nacional e transformada na Lei Federal nº 9.766, de 18/12/1998, definindo, portanto, legalmente, a existência da cota municipal.

Finalmente, a Lei Federal nº 10.832, de 29/12/2003 alterou o § 1º do art. 15 da Lei 9.424, de 24/12/96 e o art. 2º da Lei 9.766, de 18/12/98, alterando, desse modo, a sistemática do salário-educação.

Nos termos da nova norma legal, a Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação será integralmente redistribuída entre o Estado e seus Municípios de forma proporcional ao número de alunos matriculados no ensino fundamental nas respectivas redes de ensino, conforme apurado pelo censo educacional realizado pelo Ministério da Educação (nova redação dada ao art. 2º da Lei 9.766/98).

Os recursos obtidos com o Salário Educação têm-se constituído numa importante fonte de financiamento da educação, principalmente, a partir das inovações introduzidas pela Lei Federal nº 10.832/03.

Atesta esta afirmação o crescimento da receita do Salário Educação no período de 2000 a 2006 (R\$ 2.791.249.988,00 para R\$ 6.966.407.821,00 – Fonte: FNDE).

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. - FUNDEF

Como já salientado, em outra parte deste artigo, a EC nº 14/96 ao alterar o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ensejou a criação de um fundo voltado exclusivamente para o ensino fundamental (FUNDEF), que foi regulamentado pela Lei Federal nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

De acordo com Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, com a implantação do FUNDEF, em 1º de janeiro de 1998, aproximadamente 1,5% do PIB brasileiro passou a ser destinado ao Ensino Fundamental Público. São recursos, como já vimos, vinculados à função educação por força do que dispõe o art. 212 da Constituição Federal, transferidos regular e automaticamente aos governos estaduais e municipais com base no número de alunos mantidos em cada uma de suas redes de ensino. No primeiro ano da vigência o FUNDEF movimentou R\$ 13 bilhões, valor que saltou para 22 bilhões de reais no ano de 2002.

O FUNDEF é formado no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação:

- Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
- Fundo de Participação dos Estados – FPE;
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS;
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI-exp.
- Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

Nos estados onde a receita proveniente dessas fontes não for suficiente para a garantia de um valor por aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional, fixado por ato do Presidente da República, a União deverá complementar esses recursos.

Inicialmente, o valor fixado para os anos de 1998 e 1999 foi de R\$ 315,00. A partir do ano de 2000 passou a existir diferenciação nos valores atribuídos aos segmentos 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Assim é que para o ano de 2002, último ano do governo FHC os valores foram fixados em R\$ 418,00 para as séries de 1ª a 4ª e 438,90 para as séries de 5ª a 8ª, que representou um reajuste de aproximadamente 33,0% em relação ao ano de 1998.

No ano de 2005 o valor mínimo nacional por aluno ficou estabelecido em \$ 620,56 para o segmento de 1ª a 4ª séries do EF e \$ 651,59 para as séries de 5ª a 8ª.

Uma das críticas feitas pelos estudiosos do financiamento da educação pública, diz respeito ao fato de que o § 1º do art. 6º da lei 9.424/96 vem sendo sistematicamente desrespeitado pelo exmo.sr. Presidente da República, quando não leva em conta que o valor mínimo anual não pode ser “[...]inferior à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas[...]”

Como não poderia deixar de ser, a não observância desse dispositivo legal tem implicado no estabelecimento de um valor mínimo nacional por aluno muito menor do que deveria ser. Desse modo, a contribuição da União para o Fundo tem sido cada vez menor.

CONSEQUÊNCIAS DA IMPLANTAÇÃO DO FUNDEF

Há muita divergência em torno dos efeitos do FUNDEF em relação ao ensino fundamental.

Entretanto, em que pese à variedade de críticas, um tipo de conclusão parece consensual entre os diversos autores que se debruçaram sobre a matéria: a implantação do FUNDEF contribuiu para a ampliação do atendimento na esfera do ensino fundamental, embora como afirma Guimarães (2005, p.38) tenha deixado de lado o atendimento de crianças (0 a 6 anos) e também não levou em conta a demanda crescente de jovens pelo ensino médio.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao tema da melhoria da qualidade, um dos objetivos do Fundo. Neste quesito pode-se afirmar com segurança: o FUNDEF não mudou em nada o fraco desempenho de crianças e jovens, alunos do ensino fundamental.

Nesse sentido, o relatório recentemente divulgado pelo INEP atesta que houve retrocesso no aprendizado do aluno do ensino fundamental no período de 1995 a 2005.

Analisemos, primeiramente, os dados para o Brasil como um todo e em seguida o desempenho do alunado no Estado de São Paulo.

No ano de 1995 nas escolas urbanas a proficiência dos alunos da 4ª série em Português situava-se em torno da média 191,57, numa escala de 0 a 500 pontos. No ano de 2005, o desempenho médio era de 175,52. Ou seja, o que era ruim, conseguiu ficar pior. A queda, inclusive foi mais acentuada no Nordeste, região que contou com a complementação de recursos para o FUNDEF feito pelo Governo Federal (passou de 182,59 para 159,08). No caso do Estado de São Paulo, o rendimento médio passou de 196,19 (1995) para 183,72 (2005).

Em Matemática e no Brasil como um todo a média passou de 192,83 (1995) para 185,66 (2005). Também, em Matemática, no Nordeste, a queda foi mais acentuada: passou de 182,83

(1995) para 166,49 (2005). No Estado de São Paulo dá-se o mesmo que tem sido observado para o ensino de Português, ou seja, o desempenho médio passa de 198,71 (1995) para 191,95.

Há de se destacar que tanto em Português como em Matemática, nenhuma unidade da federação ficou acima de 250 pontos. Na língua pátria os melhores desempenhos ficaram por contas dos Estados da Região Sudeste e do Distrito Federal.

Em Matemática o destaque fica para os Estados de Minas Gerais, Paraná e novamente o Distrito Federal.

Na oitava série a proficiência dos alunos em Português, considerando apenas as escolas urbanas, o desempenho médio dos estudantes foi o seguinte para o Brasil como um todo: 256,85 (1995) e 231,71 em 2005. Região Nordeste: 231,82 (1995) e 219,45 em 2005. Estado de São Paulo: 269,79 (1995) para 237,36 em 2005. Uma queda, portanto, de 32,43 pontos. Foi, aliás, o Estado que apresentou a maior queda no rendimento escolar em Português. Vale dizer que no caso do Estado de São Paulo no período entre 1995 e 1999 a queda chegou a ser de quase 40 pontos (de 269,79 para 230,75). A partir de 2001 observa-se uma ligeira recuperação (230,75 para 237,36).

Há quem argumente que essa queda é devida a quase universalização do ensino fundamental. Não é o caso do Estado de São Paulo, onde tem sido decrescente a matrícula no ensino fundamental. Aliás, no Brasil como um todo houve diminuição de matrículas entre 2005 (33.543.700) para 33.282.663 em 2006. Portanto, uma queda de 0,8%.

A situação do Estado de São Paulo merece uma análise à parte. Trata-se de um Estado que não recebeu nenhum tipo de complementação da União, uma vez que já investia por aluno mais que o mínimo nacional estabelecido pelo FUNDEF. Em compensação houve um processo de acentuada municipalização do ensino fundamental, principalmente no segmento de 1ª a 4ª série, e, como conseqüência muitos municípios assumiram esse nível de ensino sem que estivessem devidamente preparados para tal.

Os estudos até agora realizados indicam de forma insofismável, que talvez, o principal efeito do FUNDEF foi ter induzido à municipalização do ensino fundamental.

No Estado de São Paulo, por exemplo, que antes da criação do Fundo exibia um dos mais baixos índices de municipalização; atualmente, de acordo com os dados divulgados último censo escolar (29/03/2006), já apresenta quase que 40,0% da matrícula sob a responsabilidade das municipalidades paulistas. Ou seja, de um total de 5.887.739 matrículas, 2.176.202 estão nos municípios.

É provável também que na rede estadual, a introdução da progressão continuada tenha contribuído para o resultado negativo. É de todos sabido que os professores nunca aceitaram

a mudança na seriação do ensino fundamental. Acrescente-se ainda o fato de que os ciclos de quatro anos são muito longos e, em muitos casos, as condições de funcionamento das escolas não têm permitido um acompanhamento mais de perto do progresso do aluno.

Do meu ponto de vista, a criação de um ciclo inicial de quatro anos e não de dois em dois anos, se deu para viabilizar o processo de municipalização, uma vez, que a maior parte das prefeituras apenas se interessava pelo primeiro segmento do ensino fundamental, que permitiria estabelecer uma continuidade com a Pré-Escola, que no caso do Estado de São Paulo é praticamente toda ela de responsabilidade municipal e privada. Com a criação do ensino fundamental de nove anos, o Ciclo I ficou mais longo ainda.

DO FUNDEF AO FUNDEB

Desde o lançamento, o FUNDEF gerou muitas críticas. De acordo com Melchior (1997, p. 67), embora o Fundo tenha reduzido, parcialmente, as desigualdades não eliminava o clientelismo político. Desde o início as críticas giram em torno das “perdas” que sofrerão, em alguns casos, os Estados, em outros, os municípios. As perdas municipais resultam do fato de que a educação infantil ficou de fora do Fundo. Todavia, com a crescente assunção de matrículas do ensino fundamental pelos municípios, essas perdas tenderiam a diminuir. E, de fato, foi o que ocorreu. Muitos municípios também procederam à matrícula de crianças com seis anos de idade na 1ª série do ensino fundamental e desse modo, reduziram o número de matrículas na educação pré-escolar.

É nesse contexto de críticas que surge a proposta para a criação de um fundo que abrigasse toda a educação básica, ou seja, desde a creche até o ensino médio. Deste modo, a prioridade deixava de ser apenas o ensino fundamental e passava a contemplar toda a educação básica (0 a 17 anos). Sem dúvida uma meta ambiciosa e que nos colocaria ao lado dos países mais desenvolvidos.

A questão que logo de início não cala é a seguinte: haverá recursos para tanto? O FUNDEF, em que pese todas as limitações, já apontadas e comentadas, estabelecia uma prioridade e com isso, reservava pelo menos 60% dos recursos a serem aplicados em educação para o ensino fundamental, onde, aliás, ainda está matriculada a maior parte do alunado brasileiro. Um ensino fundamental de qualidade já resolveria boa parte dos problemas que temos no campo da educação.

No apagar das luzes do ano de 2006, o Congresso Nacional editou a Emenda Constitucional Nº. 53 que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Na prática é uma reforma da EC. Nº 14/96.

Algumas mudanças nada têm a ver com a criação do FUNDEB; são apenas ajustes necessários tendo em vista o estabelecimento da idade de seis anos para ingresso no ensino fundamental. É o caso da alteração proposta para o art. 7º, que passou a ter a seguinte redação: “XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. O curioso, neste caso, para dizer o menos, é que a lei (Lei Federal nº 11.114/05) do ingresso com 6 (anos) no ensino fundamental veio antes da Emenda Constitucional, ou seja, a lei, impropriamente, alterou a CF.

No art. 23, onde estava escrito “Parágrafo único – Lei complementar – leia-se Leis complementares”.

No art. 30, uma emenda, sem dúvida necessária, uma vez que o artigo fala em educação pré-escolar, quando o correto é referir-se à educação infantil.

É a partir das alterações dos arts. 206, 208, 211, 212 da CF e do art. 60 do Ato Constitucional das Disposições Transitórias que são estabelecidas as condições necessárias para a transformação do FUNDEF em FUNDEB.

Foi alterada a redação do inciso V do art. 206, de modo a permitir a redação de um novo inciso, o de número VIII, com a seguinte redação: “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”. Foi ainda, acrescentado um Parágrafo único nos seguintes termos: “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”

Trata-se, neste caso, de uma alteração de fundamental importância. Finalmente, estabelece-se a exigência de um piso salarial nacional para o magistério, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de a lei conceituar quais são as categorias de trabalhadores que poderão ser enquadradas como profissionais da educação.

A alteração do inciso IV do art. 208 é mais uma adequação à legislação que antecipou para 6 (seis) anos o ingresso da criança no ensino fundamental, reduzindo desse modo a duração da educação infantil para a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

Ao art. 211 foi acrescentado mais um parágrafo, o de número V, com a seguinte redação: “A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.” Neste caso, é de se supor, que lei posterior conceituará o que vem a ser ensino regular. Se prevalecer o entendimento atual, mais uma vez, o ensino supletivo, hoje denominado, educação de jovens e adultos, ficará de fora. É provável, que a lei venha a excluir o ensino supletivo não presencial.

Ao art. 212 foram acrescentados dois novos parágrafos. O § 5º, em boa hora, constitucionalizou o salário-educação como fonte adicional de financiamento da educação básica

pública. Digo em boa hora, tendo em vista que pressões não faltam, a título de desonerar a folha de pagamento das empresas, para que seja extinto o salário educação. Por sua vez, o § 6º estabelece que os recursos do salário educação sejam distribuídos proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação pública. Deixam, portanto, de ser aplicados, exclusivamente, no ensino fundamental.

A seguir consideraremos as alterações feitas no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

As mudanças mais significativas para a criação do FUNDEB foram feitas no art.60 do ADCT.

O Fundo terá a duração de 14 anos a partir da promulgação da EC, que ocorreu em 19/12/2006, com a finalidade precípua de atender à manutenção e desenvolvimento da educação básica, bem como prover com parte dos recursos previstos no caput do art. 212 da CF, assegurar ao magistério remuneração condigna. Como a EC não define o que vem a ser remuneração condigna, expressão que já constou de outras leis, espera-se que a regulamentação da EC esclareça o conceito de remuneração condigna.

Para tanto é criado um no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal um Fundo de natureza contábil, que contará com 20% dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155, ou seja, dos impostos arrecadados sobre a transmissão *causa mortis* e doação, de qualquer bens ou direitos; operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior; propriedade de veículos automotores.

São ainda recursos destinados ao Fundo aqueles previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da CF, que serão distribuídos proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecida nos §§ 2º e 3º do art. 211 da CF., ou seja, no caso dos municípios, a prioridade é oferecer o ensino fundamental e a educação infantil; no caso dos estados a responsabilidade maior é com o ensino fundamental e o ensino médio.

Quanto à participação da União a EC prevê que no primeiro ano de vigência dos Fundos serão destinados dois bilhões de reais; no segundo ano, 3 bilhões e no terceiro a cifra será de quatro bilhões e quinhentos milhões de reais e, a partir do quarto ano, 10% do total que for apurado no âmbito dos estados e municípios. Os valores deverão ser atualizados anualmente, de modo a preservar integralmente a devida complementação da União. Nos termos do art. 160 da CF, é vedada à União reter os recursos do repasse aos estados e municípios, a não ser no caso das exceções previstas no próprio texto constitucional. O não cumprimento da complementação federal implicará em crime de responsabilidade fiscal (emenda apresen-

tada pela Senadora Lúcia Vânia, quando da discussão da EC no Senado Federal). Aliás, a discussão da EC no Senado Federal, que por razão de espaço deste artigo, não pode ser feita aqui, será por nós retomada em outro texto, dada a relevância dessa discussão no Congresso Nacional, que melhorou a proposta original do Poder Executivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior parte das mudanças previstas na EC dependem de regulamentação posterior, que ora tramita no Congresso Nacional sob a forma de Medida Provisória (MP nº. 339, de 28/12/2006).

A imprensa diária vem noticiando as resistências que a tramitação da MP está enfrentando no Congresso Nacional. Nesse sentido, os governadores vêm exercendo, por meio de suas bancadas, forte pressão para que o custo aluno do ensino médio seja maior que o fixado para a educação infantil.

Essas dificuldades teriam sido minimizadas, se o Poder Executivo tivesse optado pela criação de três fundos, um para cada nível da educação básica. A MP prevê um mesmo valor por aluno para a educação infantil e para o ensino médio.

As pressões já surtiram efeito. Recentemente o MEC anunciou concordar com um valor maior para o ensino médio.

Tudo faz crer que não será fácil a aprovação da MP pelo Congresso Nacional, pelo menos, na forma como foi originariamente enviada à Câmara Federal.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004. 385p.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14/96 e Leis nº 9.394/96; nº 9.424/96; nº 9.477; nº 9.766/98; nº 10.832/03**. Brasília: Congresso Nacional. 1996; 1998; 2003.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**. Brasília: Congresso Nacional, 2006.

BRASIL. **Medida Provisória Nº. 339, de 28/12/2006**. Brasília: Congresso Nacional, 2006.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação - desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – Coleção polêmicas de nosso tempo; 64. 121p. DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004. 216p.

GUIMARÃES, José Luiz. Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira. In: PALMA FILHO, J.C. (org.). **Legislação educacional**, vol. 1 – Cadernos de Formação – Projeto Institucional Pedagogia Cidadã. São Paulo: UNESP/ Páginas & Letras, 2005. 97p.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, 1997 – Coleção polêmicas do nosso tempo. 92p.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira** – educação brasileira numa década de incerteza – (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE, 2005 (Série políticas públicas), 172p.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000. 160p

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade - Revista de Ciência da Educação**, Campinas - SP: CEDES, v.23, n.80, setembro/2002, p. 108-135.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO¹

1. Texto com correções autorizadas pelo autor.

João Cardoso Palma Filho²

2. Professor Titular da disciplina Sociedade, Estado e Educação no Instituto de Artes da UNESP. Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação. Doutor em Educação (Currículo e Supervisão) pela PUC/SP; Pós-Doutor em Política Educacional pela FE/USP.

Desde o momento em que o acesso à educação obrigatória (ensino fundamental) torna-se um direito público subjetivo no §1º, art. 208 da Constituição Federal e art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão democrática da educação em geral, e da escola em particular, constitui um princípio organizador da educação em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

A legislação citada evidencia a preocupação com a elevação do nível educacional da população brasileira e, desse modo, apela para uma ação conjunta da sociedade civil e do Estado, sendo indispensável a participação das pessoas, das entidades da sociedade civil, dos conselhos de escola, dos conselhos de educação (nacional, estadual e municipal), dos estudantes, pais e professores, enfim da sociedade civil organizada e dos órgãos públicos, na fiscalização da gestão da educação pública.

Trata-se, portanto, de um avanço significativo que começou a ser reivindicado pela cidadania, no final dos anos 1970, quando o país retoma o caminho da redemocratização. A rigor, também a educação que é oferecida pela iniciativa privada deveria estar submetida ao princípio da gestão democrática. Entretanto, tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, restringiu esse princípio educacional à educação oferecida pelo poder público.

Desse modo, a educação não é mais vista como atividade social exclusiva da escola, conforme artigo 205 da Constituição Federal.

Para Bobbio (1986, p.54-55), a questão que se coloca para as sociedades democráticas, não é a passagem da democracia representativa para a democracia direta, mas a transformação da democracia política em democracia social que, segundo ele,

[...] consiste na extensão do poder ascendente que, até agora, havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política e das pequenas, minúsculas em geral, politicamente irrelevantes associações voluntárias, para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica”.

Prosseguindo a análise esse autor coloca a seguinte questão: “até que ponto é possível a sobrevivência de um Estado democrático em uma sociedade (escola, fábrica, família, etc.) não democrática?”.

Trazendo este questionamento para a escola, no momento em que se acena com a gestão democrática, até que ponto é possível avançar esse processo de democratização, considerando a sociedade brasileira onde, cada vez mais, avança o processo de exclusão social?

Do nosso ponto de vista há inúmeros entraves a esse processo de democratização da educação. Alguns deles já foram explicitados no capítulo anterior, como é caso, por exemplo, do financiamento da educação. Outros serão apontados neste capítulo, discutindo em especial o modo como a escola foi organizada em nosso país e a sua própria configuração cultural (centralizadora, piramidal e seletiva), gerada no interior de um Estado patrimonial, que reserva à escola o papel de educar a elite no quadro de uma cultura política autoritária e, que continua sendo um obstáculo à implementação da gestão democrática na educação.

É, portanto, necessário construir a gestão democrática, rompendo com o verticalismo das decisões de cúpula e o particularismo das práticas individuais. Substituir a racionalidade instrumental, que até hoje imperou nas escolas, por uma racionalidade voltada para a emancipação do ser humano implica em investir no coletivo da escola, de tal forma que todos os profissionais, que nela atuam, sejam co-responsáveis pela sua gestão, sem que se perca de vista a especificidade de cada área de atuação no interior da escola e no sistema educacional como um todo.

A escola brasileira se estruturou com base no modelo taylorista, com uma rígida especialização das tarefas a serem executadas e, desse modo, o professor é visto como um especialista voltado apenas para a sala de aula, ou seja, distanciado do processo de pensar e planejar a ação educativa, perdendo, portanto, a visão de totalidade inerente à prática pedagógica.

Paro (2001, p. 8), discutindo que, historicamente, os interessados no desenvolvimento do mercado, ou aqueles que ingenuamente acreditam que a eficiência da administração capitalista pode ser transplantada para a escola, têm defendido a cópia dos princípios e métodos da empresa, lembra:

Esse procedimento desconsidera o fato de que os objetivos da escola, pensada como instância sistematizada da apropriação da cultura, não são apenas diferentes, mas antagônicos aos da empresa capitalista. Por isso, os mesmos meios de controle do trabalho alheio com fins de exploração e dominação, inerentes a esta, não podem ser aplicados naquela sem comprometer seus objetivos de formação e autonomia humanas que devem ser perseguidos pela educação.

Nesse sentido, acreditamos que a atual legislação educacional abre um amplo leque de possibilidades para formas participativas de gestão escolar com a intenção de romper com o modo fragmentado de encarar e desenvolver a atividade docente.

Iniciaremos a discussão pela legislação educacional, para em seguida tratarmos de um dos princípios que está na raiz da gestão democrática: o princípio da autonomia e de seu correlato, a participação, para problematizarmos o papel da escola nos dias atuais e a elaboração do projeto político-pedagógico, a nosso ver, o principal instrumento para a construção de uma escola democrática.

Não é nossa intenção no espaço de um capítulo esgotar todas as questões que, de algum modo, se relacionam com a gestão democrática da escola. Alguns aspectos já foram levantados no capítulo anterior e com eles guardam uma estreita relação, como é o caso da descentralização.

1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Desde a Constituição Federal de 1988, que a gestão democrática da educação pública se constitui em um princípio constitucional. É de se estranhar que apenas a educação pública deva ser gerida democraticamente, uma vez que a educação, não importa se pública ou privada, coloca-se como uma função social e de responsabilidade de toda a sociedade (art. 205), o princípio também deveria alcançar a gestão privada da educação.

Inclusive, esse aspecto tem merecido críticas de comentaristas de perfil político conservador. Souza e Silva (1997, p. 33) ao tratarem esse tema, assim se pronunciam: “A gestão democrática é um princípio sadio, que a Constituição mencionou em seu artigo 206 (inciso VI), destinado somente às escolas públicas, o que é uma pena, eis que todas as gestões devem necessariamente ser democráticas”.

Talvez, essa omissão se explique, pelo fato de que muitos reduzem a gestão democrática, apenas ao processo de escolha dos dirigentes e dos membros dos colegiados. Entretanto, como pretendemos demonstrar ao longo deste texto, gestão democrática envolve muito mais outras questões, tanto no que diz respeito a princípios (autonomia, participação), quanto aos instrumentos a serem considerados no dia a dia da escola (projeto político pedagógico, conselhos, grêmios estudantis etc.). Fica entendido, portanto, que a gestão democrática é um princípio educacional de largo espectro.

Aliás, durante a discussão do Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2001, mas esquecido, uma vez que ninguém mais fala nele, os setores democráticos da sociedade brasileira definiam a gestão democrática como sendo:

[...] a radicalização da democracia, que se consubstancia no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, na socialização de conhecimentos, na tomada de decisões e na atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada – condições essenciais para garantir a materialização legal do direito à educação de boa qualidade (Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública).

É preciso também levar em conta que o princípio da gestão democrática não é auto-aplicável, uma vez que o texto constitucional estabelece que o mesmo será exercido na forma da lei (art. 206, VI).

Era de se supor que a questão ficaria resolvida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 1996). Todavia não ficou, pois esta remeteu a questão para os sistemas de ensino. Estes, por sua vez, são estaduais e municipais, tendo em vista que a Constituição Federal, pela primeira vez em nossa história e avançando com o processo de descentralização, criou a figura dos Sistemas Municipais (art. 211).

É bem provável, portanto, que a gestão democrática do ensino público adquira contornos diferenciados, de acordo com a legislação estabelecida pelos diferentes sistemas de ensino.

Outro aspecto a ser considerado e que a imprecisão da legislação educacional, de certo modo, contribuiu para acentuar, relaciona-se com o fato de que a concepção de gestão democrática não tem sido entendida em toda a sua extensão, ou seja, desconsidera-se a totalidade do processo educativo e também o seu conteúdo político-social. Como assinala Fonseca (1984, p. 85): “Em muitos casos, a idéia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos tem sido interpretada de forma parcial, ou seja, tomando fatos isolados do processo de gestão como determinante democrático”.

Uma interpretação parcial tem se dado em torno da eleição de dirigentes da escola e

membros do colegiado. Considera-se que o simples fato de realizar eleições garante a democratização da escola, quando sabemos que este é apenas um dos aspectos a serem considerados, pois o processo de democratização da gestão escolar implica, sobretudo, na atuação efetiva de organismos instituintes da gestão democrática como colegiados e conselhos, dos quais participem os diferentes atores sociais da escola, em um exercício real de suas atribuições representativas.

Apesar disto, como já discutimos anteriormente, confirma-se que na verdade tivemos avanços em relação à gestão democrática, tanto no texto constitucional, quanto na LDBEN, que tratou em vários dispositivos desta questão. A lei maior da educação brasileira procurou consolidar experiências de gestão democrática que já vinham sendo praticadas em vários sistemas estaduais e municipais, como foi o caso, por exemplo, já nos anos 1980 da eleição para os diretores de escola, naquelas unidades da federação em que a indicação, via de regra, era de natureza política. Um outro exemplo nos é dado pela criação e instalação dos Conselhos Municipais de Educação em vários municípios em diferentes unidades da federação.

Todavia, na legislação educacional infraconstitucional, que deveria disciplinar o conteúdo da gestão democrática, o mesmo acabou não acontecendo. Assim é que, o artigo 14 da LDBEN estabelece que a gestão democrática deverá levar em conta as peculiaridades dos diferentes sistemas de ensino.³ Ora, da forma como está no texto, o princípio fica sujeito a toda sorte de interesses e na dependência do poder político dominante em cada sistema de ensino.

3. Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

Apesar da imprecisão, o artigo fixa o que chama de princípios de gestão democrática, que para nós são instrumentos e não princípios, ou seja, participação dos professores e demais membros da equipe escolar na elaboração da proposta pedagógica da escola e participação das comunidades local e escolar nos conselhos de escola a serem criados ou órgãos assemelhados.

No caso da educação superior houve um claro recuo em relação ao princípio da gestão democrática, que, aliás, para o sistema federal já tinha sido dado, antes mesmo da LDBEN. Referimo-nos ao dispositivo (art. 56) que estabelece o percentual de 70% de docentes no colégio eleitoral para escolha de reitores e demais dirigentes e a participação nos vários colegiados que integram as instituições de nível superior (Universidades, Centros Universitários, Faculdades, etc.). Desse modo, a participação de funcionários e estudantes fica reduzida a um faz de conta.

Obviamente esse procedimento adotado pelo legislador na LDBEN em relação ao ensino superior, pode ser tudo que se queira, menos democrático. Particularmente, consideramos a questão de representação paritária complexa e merecedora de maior discussão. Entretanto, o que destoa é a desproporcionalidade, onde um segmento, mesmo que seja considerado o mais relevante, tome conta de 70% dos assentos nos colegiados, enquanto que os outros dois ficam com apenas 30% dos lugares. Aliás, a representação estudantil durante a vigência da Lei Federal 5.540, editada durante o regime militar (1968), reservava aos estudantes 1/5 dos assentos nos órgãos colegiados, portanto, uma fração maior do que a atual.

Todavia, o disposto no artigo 56 agradou aos conservadores. Assim é que Souza e Silva (1997, p. 87), ao comentarem essa passagem da LDBEN, afirmam: “Nada mais justo, eis que nas instituições, em razão de sua natureza, o poder deve pertencer aos seus esteios mais permanentes: na Igreja, aos bispos e cardeais; na universidade, aos professores. As minorias devem participar e opinar, mas não governar, e isso é democracia”.

Continuando a análise, consideramos de fundamental importância o que dispõe a LDBEN nos artigos 12 e 13, que além de ser disposição legal inovadora, é, de acordo com o nosso entendimento, o principal instrumento de construção da gestão democrática na escola pública. Referimo-nos à determinação que remete às escolas a responsabilidade pela elaboração da proposta pedagógica (art.12). Já o artigo 13 assinala ser incumbência dos docentes participarem da elaboração da proposta pedagógica. Trata-se, de fato, de participar juntamente com os demais membros da escola e da comunidade local da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.

2 PRINCÍPIOS E ORGANISMOS INSTITUINTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Iniciaremos a discussão do tema tratando dos princípios de autonomia da escola em suas relações com a participação dos diferentes segmentos que a compõem, para em seguida tratarmos dos organismos instituintes da gestão democrática: conselhos, grêmios estudantis, colegiados, tanto no âmbito dos sistemas de ensino, quanto na escola.

2.1 AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

O princípio da autonomia e o princípio da participação são os dois pilares da gestão democrática. Consideramos mesmo, que o grau de autonomia e de participação da comunidade escolar e local definem o tipo de gestão da escola.

Para o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) autonomia é a “capacidade de se autogovernar”. No campo do direito administrativo, significa o “direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, regida por um poder central”. Significa

ainda a “faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha”. Os dicionários de Filosofia definem autonomia, como sendo “a capacidade de autodeterminação” (Dicionário Oxford de Filosofia). Para Kant (1724-1804) é a “capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno”. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). Etimologicamente deriva do grego e significa “condição de uma pessoa ou de uma coletividade, que determina, ela mesma, a lei à qual se submete” (LALANDE, 1993). De um modo geral, a autonomia é exercida com certas reservas, sem o que seria soberania. De acordo com a Declaração dos Direitos de 1789 (art. III) “A soberania reside no povo; ela é uma, indivisível, imprescritível e inalienável” (LALANDE, 1993, p. 1037).

O professor José Mário Pires Azanha, que em vida, dedicou atenção especial ao estudo desse tema, considerava que *autonomia* se tornara nos anos 1980/1990, uma espécie de palavra sagrada, que no seu entender acabava por levar a uma discussão apaixonada. Há que se considerar ainda, que o professor Azanha acumulou com a atividade acadêmica, realizada na Universidade de São Paulo, o exercício em diferentes momentos (1967/68 e 1983) em órgãos dirigentes da Secretaria de Estado da Educação. Trata-se, portanto, de um estudioso que reflete a partir de vivências concretas que teve ao longo de sua carreira acadêmica.

Foi nessa dupla militância que Azanha (1983) elaborou um documento para ser discutido por toda a rede de ensino e do qual transcrevemos a passagem que consideramos mais importante em relação ao tema da autonomia da escola:

Desde a Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 5.692/71 e também por meio de inúmeros pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, vem se insistindo na autonomia da escola enquanto instituição educativa. Nem poderia ser de outro modo, porque a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonogada esta condição, a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação.

No entanto, infelizmente e não obstante as alegações em contrário, nossas escolas de 1º e 2º graus jamais tiveram a autonomia que a lei lhes conferiu. Amordaçadas nos “provisórios” regimentos únicos, as escolas foram castradas em sua autêntica função educativa, porque os diretores e professores são simples funcionários burocráticos dos quais não se exige que eduquem, mas que cumpram ordens. Em nome de uma alegada necessidade de disciplinar “enquanto” as escolas não estiverem em condições de se organizar, o que temos não é a sadia diversidade do que é mesmo desigual, mas a aplastante uniformidade que pretende eliminar a possibilidade do erro, e que de fato elimina a responsabilidade. Não pode ser responsável perante o

seu próprio trabalho quem não tem nenhuma autonomia de decisão.

É preciso que as escolas públicas tenham a autonomia que a lei lhes confere. Não mais é possível que, nesse ponto, as escolas públicas sejam discriminadas das escolas particulares, cuja autonomia legal é respeitada. Já dizia Bacon que a verdade brotará mais facilmente do erro do que da confusão. É isso o que esperamos [...]

Não nos iludamos, porém, com a simples conquista da autonomia administrativa e didática fixada num regimento próprio. Este é apenas um momento de um projeto pedagógico mais amplo, que é a verdadeira razão de ser de uma escola democrática [...].

Nessas condições, quando se insiste na autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino, não podemos reduzir essa melhoria a um ensino simplesmente mais eficiente no seu conteúdo estritamente escolar. Para isso, não seria preciso reivindicar uma escola autônoma, até mesmo uma escola fortemente presa a regulamentos rígidos e impostos seria capaz de ser uma “boa” escola.

O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, e, por isso mesmo de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas (Documento nº 1 “Para Reorientação das Atividades da Secretaria”; Secretaria da Educação de São Paulo, 1983).

Essa exposição merece alguns comentários, pelos vários ensinamentos que contém. De início chama a nossa atenção o fato de que a autonomia é vista como um fundamento ético, do qual não pode fugir aquele que se dedica à educação. Também não se reduz à autonomia que poderia vir a ter a escola para elaborar o seu regimento, que asseguraria dois aspectos da autonomia: o didático e o administrativo. Não pode também ser vista apenas como a possibilidade de melhoria no aprendizado do alunado. O autor destaca que a autonomia é indispensável para a construção do projeto pedagógico, que deve ter como principal finalidade construir “uma autêntica convivência democrática”, que visa formar “homens críticos, livres e criativos”, mesmo que sejam adversas as condições sociais, políticas e econômicas. Em síntese, a autonomia não vem por decreto, é construída no dia a dia da escola.

Entretanto, há um aspecto da autonomia não focado por Azanha e que merece também ser considerado, ou seja, o fato de a mesma ser sempre relativa, em função de

que a escola pública está inserida num sistema educacional, e, portanto, tem também um aspecto relacional.

Nesse sentido, são mais do que pertinentes as considerações feitas por Barroso, quando afirma:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é, também, um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos, mais ou menos, autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com as suas próprias leis e os grupos (BARROSO, 1998, p. 16).

Em outras palavras, e, considerando a realidade atual da educação brasileira, onde ainda existe um elevado grau de centralização, a autonomia não deve ser usada para quebrar, a sempre desejada unidade do sistema educacional que, como vimos, desde a Constituição Federal de 1988, incorpora também a construção do sistema municipal de ensino. Como afirma Alonso (2003, p. 87) é preciso garantir a unidade na diversidade. Para tanto é necessário que os órgãos de cúpula dos diferentes sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) flexibilizem os mecanismos de controle com a conseqüente desburocratização dos procedimentos administrativos. É necessário ter clareza, que num sistema relacional, se um ente administrativo ganha poder, outro, com certeza, perde.

Desse modo, autonomia para elaborar o projeto pedagógico, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pressupõe autonomia administrativa e financeira.

De outra parte, a autonomia administrativa é condição essencial para que se possa incrementar no âmbito da escola a participação da equipe escolar e da comunidade, no encaminhamento das soluções para os problemas cotidianos que a escola enfrenta. Para tanto, é preciso criar uma cultura de participação, pois a que existe, decorrente de décadas de decisões centralizadas, é a cultura que espera encontrar o que fazer nas páginas do diário oficial. É fundamental deixar a escolar errar, para que os acertos sejam construídos. E, para tanto, a reflexão em torno do projeto político pedagógico, nos parece ser o principal instrumento para criação dessa cultura de participação.

Entretanto, antes de iniciarmos a discussão em torno do projeto político pedagógico, entendemos ser necessário concluir que a gestão democrática, do modo como a entendemos, tem por finalidade combater antigos vícios da administração das políticas públicas no País, no caso da educação, mas também em outras áreas sociais, combater a ineficiência e ineficácia, traduzidas sob a forma da repetência e da evasão escolar; a inadequada aplica-

ção dos recursos, entre atividades-meio e atividades-fim; o distanciamento entre a formulação e a execução das políticas; a inexistência de mecanismos de controle e avaliação das ações em execução; o enfrentamento do burocratismo, do clientelismo, do corporativismo e da desconsideração pela grande diversidade que existe no país em termos sociais, econômicos e culturais.

Um outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que, à medida que professores, funcionários e estudantes participam das decisões tomadas, sentem-se comprometidos com o sucesso das mesmas. Ao contrário, nas situações em que imperam o burocratismo, o clientelismo e o corporativismo, os mesmos consideram-se não responsabilizados pelo que acontece em razão das decisões tomadas.

3 A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Consideramos a elaboração do projeto político pedagógico o principal instrumento para o exercício da autonomia e da participação e, desse modo, o principal instrumento para a realização de uma gestão democrática na escola.

Entretanto, antes de começarmos a discorrer sobre as questões que envolvem a construção do projeto político pedagógico da escola, julgamos necessário destacar alguns outros mecanismos que concorrem também para que a escola exerça a sua autonomia e que têm em muitos casos, a ver com a gestão participativa em outros níveis do sistema educacional.

Estamos pensando, por exemplo, nos vários organismos instiuintes como Conselhos de Escola, nos Grêmios Estudantis, no Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Todas essas instituições se constituem em instâncias que contribuem para aprimorar o exercício da democracia na educação.

A seguir discutiremos um pouco mais detalhadamente as seguintes instâncias deliberativas no campo da educação: Conselho de Escola, UNDIME e CONSED.

3.1 CONSELHO DE ESCOLA

De todas as entidades representativas da escola, a entidade mais antiga talvez seja o Conselho de Escola, criado ainda durante o regime militar, porém, não tendo a característica de instância deliberativa. Portanto, apenas assessorava o dirigente da escola no encaminhamento das questões que, de uma forma ou outra, afetavam o dia a dia da escola.

De acordo com Gadotti (2003, p. 52-53): “O *Conselho de Escola*, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma

escola autônoma. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção”. Ainda para este educador, “O Conselho é uma instância de integração escola-comunidade, que não elimina riscos: muitos pais têm uma visão equivocada da escola, podendo sugerir a adoção de medidas autoritárias ou simplesmente não representar qualitativamente o conjunto da sociedade” (GADOTTI, 2003, p. 52-53).

Como a escola faz parte de um sistema, obviamente o funcionamento do Conselho de Escola guarda estreita relação com as normas gerais que regem a organização e o funcionamento das escolas. Desse modo, as decisões tomadas no âmbito do Conselho de Escola deverão respeitar os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Para um aprofundamento maior na temática do conselho escolar sugere-se a leitura do texto de Antunes (2002), entre outros.

3.2 UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME

A UNDIME foi criada em 1986 como entidade civil sem fins lucrativos e com a finalidade precípua de articular a ação dos dirigentes municipais de educação. Sua sede localiza-se na capital da República, em Brasília. Tem atuado de modo intenso na formulação de políticas educacionais. Dentre as várias ações merece destaque a participação, já no ano de 1993 na elaboração do Plano Decenal de Educação. Atuou também destacadamente nas discussões do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na elaboração do Plano Nacional de Educação e na lei de criação do FUNDEF. Também é uma das entidades da educação que indica representantes para o Conselho Nacional de Educação.

Pelas ações que vem desenvolvendo ao longo dos últimos anos tem-se legitimado como uma instância representativa do poder público municipal, desenvolvendo de modo autônomo, ações junto aos poderes: executivo, legislativo e judiciário.

Para dar conta dessas ações funciona de acordo com a seguinte estrutura organizativa: Fórum Nacional, que é o órgão máximo deliberativo da entidade; Conselho Nacional de Representantes, composto por quatro membros titulares e três suplentes, eleitos pelos Dirigentes Municipais de Educação em cada Estado. Possui ainda uma Diretoria Executiva, composta de onze membros, com mandato de dois anos e um Conselho Fiscal, integrado por três membros titulares e três suplentes, eleitos pelo conselho nacional de representantes do fórum nacional.

Atualmente a entidade reúne 5560 dirigentes municipais de educação que no conjunto

respondem por aproximadamente por 45% da matrícula estudantil do país (Censo Escolar de 2003). A UNDIME já realizou um total de nove fóruns nacionais, sendo o último deles no ano de 2003, ocasião em que denunciou o descumprimento sistemático da lei que criou o FUNDEF, prejudicando com isso vinte milhões de crianças nos quinze estados mais pobres da Federação.

3.3 CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED.

À semelhança da UNDIME, o CONSED é uma entidade criada para articular a ação dos Secretários Estaduais de Educação. Foi fundada no ano de 1986 (setembro), aliás, um mês antes da criação da UNDIME (outubro). É uma associação de direito privado, sem fins lucrativos.

São finalidades do CONSED: 1) participação na formulação, na implementação e na avaliação das políticas públicas no campo da educação; 2) coordenação das ações de interesse comum das Secretarias de Educação; 3) promoção do intercâmbio de experiências educacionais nacionais e internacionais; 4) realização de seminários, conferências e outros eventos; 5) desenvolvimento de projetos de interesse comum das Secretarias de Educação e 6) articulação com instâncias do governo e da sociedade civil.

Para tanto, está estruturado da seguinte forma: a) Fórum de Secretários (as) de Educação; b) Presidência; c) Junta Fiscal e d) Secretaria Executiva. O Fórum é a instância máxima de deliberação.

A primeira tentativa de criação dessa entidade se deu ainda no regime militar, ocasião em que o Ministério da Educação procurou tutelar a criação do CONSEB (Conselho de Secretários de Educação do Brasil) no ano de 1981. Todavia, a iniciativa não prosperou, em grande parte pela falta de legitimidade dos governos estaduais, e porque não dizer, do próprio governo federal. Tanto é que em 1982, o CONSEB acabou esvaziado, e, por fim, extinto.

Com a realização de eleições diretas para os governos estaduais, ainda no ano de 1982, e com a posse dos governadores eleitos em março de 1983, tem início articulação encabeçada pelos secretários estaduais de educação dos estados em que a oposição saíra vitoriosa, que lançam a proposta de criação do Fórum Nacional de Secretários da Educação.

Desse modo, surge essa entidade como uma instância pluralista e suprapartidária e que se propõe lutar pela criação de um sistema de educação que atenda aos anseios democráticos da sociedade brasileira.

Apesar das dificuldades dos anos 1980 marcados pela instabilidade administrativa na esfera do Ministério da Educação, o Fórum propõe a seguinte agenda para as políticas públicas no campo da educação: 1) garantia de recursos vinculados à educação; 2) democratização

da gestão educacional em seus diferentes níveis; 3) combate à repetência escolar; 4) equidade nas condições da oferta e 5) melhoria da qualidade do ensino.

Como uma consequência direta do amadurecimento da ação do Fórum, surge, em 1986, o CONSED.

Assim como a UNDIME, o CONSED tem se destacado como um agente importante na formulação e implementação das políticas públicas no campo da educação.

Assim é, que desde a sua fundação até o ano de 2000, teve uma ação marcante na elaboração do capítulo da educação no texto constitucional de 1988; na discussão da nova LDB; na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos; participando da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994); atuando como Membro signatário do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação; na definição e implementação das reformas realizadas a partir de 1995; atuando na aprovação e implantação do FUNDEF; participação da discussão do novo Plano Nacional de Educação; na defesa da constitucionalização do salário-educação e na defesa do financiamento da educação – Reforma Tributária.

Na gestão 2003-2004 do CONSED é presidente o Secretário de Educação do Estado de São Paulo, prof. Gabriel Chalita. É a primeira vez que o Secretário de Educação do Estado de São Paulo preside essa entidade.

4. A AUTONOMIA DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Do que discutimos anteriormente com foco na legislação educacional vigente, depreende-se que é da escola a tarefa de elaborar o Projeto Político Pedagógico. Para tanto, precisa de apoio dos órgãos e instâncias intermediárias do sistema educacional, que devem fornecer à escola subsídios, parâmetros, para que a equipe escolar, entendida como o conjunto dos professores, do pessoal técnico-administrativo, dos pais e dos alunos, possa decidir sobre as formas e os modos de levar adiante o trabalho educacional, responsabilidade dessa mesma equipe, uma vez que um dos seus objetivos é a afirmação ou a construção simultânea da identidade da escola. O que se busca é manter um processo permanente de reflexão por parte da equipe escolar, o que só é possível mediante um planejamento participativo. Para Veiga (1998, p. 9), “de início, é preciso refletir sobre as intenções educativas da escola, bem como deixar claro a sua função social e a partir daí traçar os rumos que balizarão o trabalho de todos os envolvidos com o processo educativo”.

A autora discorre em seu estudo a necessidade de definir o contexto filosófico, sócio-político, econômico e cultural em que a escola está inserida, a concepção de homem que se tem; os valores que devem ser defendidos na sua formação; o que se entende por cidadania e cidadão; em que medida a escola contribui para a construção da cidadania; em que dimensão

a escola propicia a vivência da cidadania; até que ponto a escola se preocupa em colocar o sujeito (aluno) como centro do processo educativo e como a escola deve responder às aspirações dos alunos, dos pais e dos professores. Estas são algumas das questões que a autora problematiza ao tratar dos princípios organizativos da escola, em um planejamento participativo, que, entre outras, exigem respostas definidoras da concepção de educação e de sociedade e que estarão informando o estabelecimento das metas do Projeto Político Pedagógico.

Acrescentem-se, ainda, as questões relativas ao ensino propriamente dito, ou seja: De que modo a escola buscará garantir a todos uma educação de qualidade? De que forma ela pensa a relação educação/mundo do trabalho, consoante com o que estabelece o § 2º do artigo 1º da LDBEN vigente? De que modo se dará a articulação da escola com as práticas sociais e, em que termos serão estabelecidos as suas relações com a comunidade?

Certamente, a construção do Projeto Político Pedagógico exige um mergulho no entorno da escola: Quais são as características básicas da escola? Qual o perfil sócio cultural do alunado? Qual a concepção pedagógica com que o corpo docente e técnico-pedagógico se identifica? Quais são as metas que a escola se propõe atingir? Como deve ser organizada a escola para dar conta da sua atividade educacional? Qual será a proposta curricular que se pretende desenvolver? Como será a participação dos pais e da comunidade em geral?

Finalmente, será preciso pensar a sala de aula no contexto sócio-político acima problematizado, uma vez que a relação didática professor aluno é historicamente enraizada refletindo, portanto, as injunções político-ideológicas no cotidiano escolar. A própria formação profissional do docente é um fator de peso para sua atuação, além da sua própria história e da história social do grupo com que interage.

A luta pela cidadania no campo educacional, como analisa Frigotto (1997)⁴ é a mesma luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais – pela terra, pela distribuição de renda e reforma agrária, pelo emprego e remuneração digna, pelo direito à saúde, educação, trabalho, seguro-desemprego e aposentadoria.

4. Essas afirmações de Gaudêncio Frigotto estão no Prefácio do livro *Autonomia da escola: princípios e propostas*, organizado por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, que consta da Bibliografia deste livro.

É no sentido de desencadear uma luta pela educação escolar pública, obrigatória, gratuita e laica para todos que o desenvolvimento de relações efetivamente democráticas e igualitárias na escola, através do exercício de uma cultura de participação de todos os segmentos que a compõem, significa um importante passo na construção da educação democrática no País.

REFERÊNCIAS



- ALONSO, M. Autonomia da escola e participação. In: VIEIRA, Alexandre Thomas et. al. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.
- ANTUNES, A. **Accepta um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora – Questões da nossa época, v.56, 1996.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei 9.424**. Brasília, 1996.
- BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UNC, 2001.
- CARDOSO, F. H. On the characterization of authoritarian regimes in Latin America. In: **The new authoritarianism in Latin America**, ed. D. Collier, Princeton: Princeton University Press. 1979.
- CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1991.
- FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e da assistência social**. São Paulo: Cortez, 1980.
- FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. In: FONSECA, Dirce Mendes (org.) **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1984.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, Campinas: CEDES, 2003.

- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 9. ed. Coleção Questões de nossa época, vol. 24. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia na escola**: princípios e propostas. São Paulo: IPF/Cortez, 1997.
- GOERGEN, P. Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, Campinas, vol. 2, n.3, pp.53-65.
- HAYEK, F. **Economic Freedom**. Cambridge: Basil Blackwell, 1985.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, D. (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- LASKI, H. J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- MACPHERSON, C.B. **A democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação**: uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- O'CONNOR, J. **USA**: a crise do estado capitalista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PALMA FILHO, J. C. A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. In: **NUANCES**: estudos sobre educação, Ano IX, v. 09/10, p. 167-187, jan/jun e jul./dez., 2003.
- PARO, V. H. Prefácio. In: SOUZA, S. A. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso. São Paulo: Xamã, 2001.
- SINGER, P. A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da Nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil** - Temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- VACHET, A. **L'idéologie liberale**. Paris: Antrhopos, 1970.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 1998.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

12/04/2010 a 17/04/2010

Caros alunos, sejam bem-vindos à nossa terceira Disciplina (D03) Política Educacional. Nesta semana, trabalharemos vários temas: “Políticas Públicas” em nosso primeiro encontro presencial, na segunda-feira dia 12/04/2010; “O impacto da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”, durante o período virtual seguinte; “As mudanças no financiamento público da educação básica no Brasil” em nosso segundo encontro presencial, dia 15/04/2010; e a “A Gestão Democrática da Educação”, para finalizarmos a semana. Não se esqueçam que todos os materiais, vídeos, textos e outros arquivos complementares, estão disponíveis, também, em seu CD-ROM. Preparamos várias atividades virtuais interessantes, relacionadas aos temas discutidos.

Vocês terão até o dia 17/04/2010, as 23:55hs, para finalizar e entregar essas atividades. Não deixem para o período de recuperação de prazos (18 a 21/04/2010). Organizem-se e tentem realizar e participar de todas as atividades propostas. A entrega das atividades em período de recuperação de prazos implica em descontos na nota (consulte o Manual do Aluno). Então vamos lá! Vejam como ficou o esquema da semana e acessem a Ferramenta Atividades para maiores detalhes!

1ª Aula Presencial: 12/04/2010



Atividade 1: Apresentação geral da Disciplina.

Atividade 2: Assistir ao vídeo “Políticas Públicas – FUNDEF”.

Atividade 3: Trabalhando os impactos da globalização (em grupo).

1º Período Virtual: 13 e 14/04/2010



Atividade 4: Leitura de texto “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”.

Atividade 5: Observação em campo.

Atividade 6: Fórum de Discussão sobre Política Educacional.

Atividade 7: Leitura do texto “Políticas Públicas de Financiamento da Educação Básica no Brasil”.

2ª Aula Presencial: 15/04/2010



Atividade 8: Apresentação e discussão do tema Financiamento Público da Educação.

Atividade 9: Assistir ao vídeo “Políticas Públicas – FUNDEB”.

Atividade 10: Questionário 01: “Financiamento Público da Educação”.

2º Período Virtual: 16 e 17/04/2010



Atividade 11: Leitura de texto: “A Gestão Democrática da Educação”.

Atividade 12: Questionário 02: “A Gestão Democrática da Educação”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela ferramenta correio ou presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Uma ótima semana!



ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA

1ª Aula Presencial: 12/04/2010



Atividade 01: Apresentação geral da Disciplina

Caros estudantes!

Agora, que concluímos o estudo da LDB, iniciaremos nossa reflexão sobre um tema que guarda relação direta com a Lei maior da Educação, ou seja, o tema da **Política Educacional Brasileira**, a partir dos anos 1990.

A estratégia de estudo é a mesma que adotamos para a LDB, ou seja, serão quatro aulas presenciais, nas quais vocês contarão com programas veiculados pela UNIVESP/TV, elaborados sob a responsabilidade da UNESP, por meio do responsável pela disciplina, intercalados com atividades on-line, que vocês encontrarão postadas na plataforma.

Assim como feito no caso da LDB, escolhemos alguns temas, que consideramos os mais importantes, já que não é possível discutir toda a **Política Educacional Brasileira** no período 1990-2009, em apenas 30 horas.

Importante esclarecer que alguns assuntos de Política Educacional foram tratados por ocasião da abordagem que fizemos em torno da LDB, como foi o caso das questões curriculares, bem como, os princípios gerais da educação no Brasil.

Aqui, elegemos três assuntos:

- Impactos da globalização nas políticas públicas no setor educacional;
- Gestão Democrática Participativa;
- Financiamento da Educação.

Em relação à Gestão Democrática, já iniciamos o estudo quando da LDB (Lembram-se das atividades propostas em torno do texto do Prof. Libâneo?).

No Caderno de Formação, vocês encontram, além dos textos complementares que estão disponibilizados no ambiente, dois textos de minha autoria:

- 1) Impactos da globalização nas políticas públicas em educação.
- 2) A gestão democrática da Educação.

Então, vamos nos aprofundar um pouco mais, trabalhando com esses textos ao longo desta disciplina e vendo a apresentação geral feita por seu Orientador de Disciplinas.

Bom trabalho!

Professor Dr. João Cardoso Palma Filho.

Atenção aos prazos de entrega das atividades!

As atividades desenvolvidas nesta disciplina, durante a primeira semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o sábado, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos, e terão suas notas avaliadas com descontos. Por isso, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Início da entrega: 12 de abril de 2010

Término da entrega: 17 de abril de 2010 (23:55hs)

Período de recuperação de prazos: 18 a 21 de abril de 2010 (23:55hs)

atividades

atividades

Atividade 02: Assistir ao vídeo - Políticas Públicas – FUNDEF

Preparamos junto com a equipe da UNIVESP/TV um vídeo que discutirá a partir de entrevistas com alguns gestores de educação pública, a questão do financiamento da educação, com ênfase na implantação e nos resultados do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que a partir de 2007 foi substituído pelo FUNDEB (Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica).

Esse vídeo será apresentado durante esta 1ª Aula Presencial, e poderá ser acessado também, por meio do *link* direto, bem como pela Ferramenta **Material de Apoio** – Pasta Vídeos – Atividade 02 – Vídeo Políticas Públicas – FUNDEF.

@ **Link: Políticas Públicas - FUNDEF** (http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61:d03-politicas-publicas-fundef&catid=7:videos&Itemid=22)

Atividade 03: Trabalhando os Impactos da Globalização em Grupo

Organizem-se em grupos de quatro estudantes; levantem e discutam os pontos que julgarem mais importantes do texto “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”, que pode ser acessado por meio do *link* direto, ou na Ferramenta **Leituras** - Pasta Textos.

Depois respondam a seguinte questão: O que o grupo entende por política educacional?

Postem no Portfólio de Grupo, com o título “Atividade 3 – Trabalhando os Impactos da Globalização em Grupo” e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associar a atividade à avaliação clicando no *link* “Associar item à Avaliação”.

IMPORTANTE!

Fiquem atentos às orientações a seguir, para que seus Portfólios de Grupo sejam criados corretamente:

1. Vocês só conseguirão postar a atividade no Portfólio de Grupo, depois que este estiver formado dentro da plataforma. Então, antes de tudo:

- Entrem na Ferramenta Grupos no menu do lado esquerdo;
- Cliquem no *link* Novo Grupo;
- Criem seu grupo dando um nome (Grupo A, Grupo B...) e selecionando os integrantes;
- Por último, cliquem em Enviar.

Pronto! Os grupos estando formados, os portfólios de grupo estarão disponíveis, para que façam suas postagens.

2. Após a criação do Portfólio de Grupo e estando no Portfólio de seu grupo, selecionem Incluir novo item e coloquem no título: Atividade 3 – Trabalho de Discussão em Grupo.

3. Anexem o arquivo de texto que vocês produziram clicando em Anexar arquivo. Não se esqueçam de seguir as orientações de formatação do texto que estão no Manual do Aluno

@ **Link: Impactos da globalização nas políticas públicas em educação** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/36>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Identificar os elementos centrais de uma política educacional.

Critérios de avaliação: Indicar pelo menos três aspectos que devem integrar uma política educacional; - Entrega dentro do prazo estabelecido; - Critérios Gerais de produção textual (Manual do Aluno).

1º Período Virtual: 13 e 14/04/2010



Atividade 04: Leitura do texto “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”.

Procurem no intervalo entre a primeira e a segunda aula presencial (3ª e 4ª feira), terminar a leitura do texto “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”.

Este texto está disponível no caderno, no *link* direto e na Ferramenta **Leitura** - Pasta Textos - Atividade 04 - Texto “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”.

@ **Link: Impactos da globalização nas políticas públicas em educação**
(<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/36>)

Atividade 05: Observação em Campo

Agora que vocês já leram o texto “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”, conversem com seus colegas nas escolas em que trabalham, e respondam à questão: Que mudanças vocês observam na escola nos últimos anos e quais consideram decorrentes da globalização?

Vamos exemplificar: mudanças na política salarial; alteração no quadro de carreira; material didático; políticas de avaliação dos alunos e dos profissionais que atuam na educação... Estes são apenas alguns exemplos, mas temos certeza de que vocês podem identificar mais. Então reflitam sobre a proposta e vamos lá!

Postem esta atividade no Portfólio Individual e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associar a atividade à avaliação clicando no *link* “Associar item à Avaliação”.

IMPORTANTE!

Sigam as seguintes orientações, para que seus Portfólios fiquem organizados:

1. Entrem no Portfólio Individual, selecionem Incluir novo item e coloquem no título Atividade 5 – Observação em Campo.
2. Anexem o arquivo de texto que produziram clicando em Anexar arquivo. Não se esqueçam de seguir as orientações de formatação do texto que estão no Manual do Aluno.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Avaliar o impacto da globalização na política educacional

Critérios de avaliação: Indicar, pelo menos, dois aspectos da globalização na educação;
- Entrega dentro do prazo estabelecido; - Critérios Gerais de produção textual (Manual do Aluno)

Atividade 06: Fórum de Discussão sobre Política Educacional

Vocês já leram o texto sobre Política Educacional na íntegra, e já se remeteram ao seu contexto profissional, então agora vamos interagir e trocar novas ideias, com os colegas do curso.

Acessem a Ferramenta **Fórum de Discussão** - Fórum Política Educacional, e discutam entre vocês as seguintes questões:

- A política educacional do Estado de São Paulo reflete propostas de organismos internacionais?
- Como vocês definem uma política educacional de cunho neoliberal?

Este é um Fórum avaliativo e estará aberto até o dia **17/04/2010, às 23:55hs.**

Participem!

IMPORTANTE!

Fiquem atentos às instruções abaixo:

1. Para participar desta atividade, vocês deverão acessar a Ferramenta **Fórum de Discussão**, clicar em Fórum sobre Política Educacional e responder à mensagem que já foi criada. Quando fizerem a leitura dessa mensagem, verificarão o botão Responder logo abaixo dela. Cliquem nele para realizarem suas postagens adequadamente. Essa prática permitirá que suas mensagens sejam avaliadas pelos Orientadores de Disciplinas e, também, facilitará suas interações com os colegas, deixando o ambiente organizado.
2. Vocês não deverão clicar no *link* Compor nova mensagem. Ao clicar nesse *link*, vocês criarão uma nova mensagem fora do tópico que já foi criado no ambiente, fazendo com que suas mensagens não sejam avaliadas. Por isso, fiquem atentos!
3. Caso isso aconteça por engano, postem a mesma mensagem no local certo, ou seja, seguindo a instrução do item 1.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Discussão dos principais pontos levantados sobre Política Educacional, tanto no texto como no contexto escolar.

Crítérios de avaliação: Gerais de Fórum (Manual do Aluno); - Verificação de paralelos traçados com o contexto escolar/profissional.

Atividade 07: Leitura do Texto “As mudanças no Financiamento Público da Educação Básica no Brasil”.

Para melhor poder acompanhar a discussão desse assunto, que apresenta certo grau de complexidade para quem não lida com finanças públicas, leiam o texto de autoria do Professor Dr. João Cardoso Palma Filho, disponível na Ferramenta **Leituras** - Pasta Textos - Atividade 07 – Texto “Políticas Públicas de Financiamento da educação básica no Brasil” ou no *link* direto.

@ **Link: “Políticas Públicas de Financiamento da Educação Básica no Brasil”. (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/38>)**

2ª Aula Presencial: 15/04/2010



Atividade 08: Apresentação e Discussão do tema “Financiamento Público da Educação”.

Seu Orientador de Disciplina fará uma breve apresentação do texto lido na Atividade 07 – “Políticas Públicas de Financiamento da educação básica no Brasil”, antes de iniciarmos as discussões.

Aproveitem este espaço para levantar questões e tirar as dúvidas.

Atividade 09: Assistir ao vídeo Políticas Públicas- FUNDEB

Vamos agora acompanhar as entrevistas feitas sobre o tema “Mudanças no Financiamento Público da Educação Básica no Brasil”, levadas ao ar pela **TV digital – UNIVESP/ TV**.

Este vídeo pode ser acessado também por meio do *link* direto ou da Ferramenta **Material de Apoio** – Pasta Vídeos – Atividade 09 – Vídeo “Políticas Públicas- FUNDEB”.

@ **Link: Políticas Públicas - FUNDEB (http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62:d03--politicas-publicas-fundeb&catid=7:videos&Itemid=22)**

Atividade 10: Questionário 01: “Financiamento Público da Educação”

Agora que o tema “Financiamento Público” já foi bastante explorado, vamos fixar os conhecimentos. Acessem o *link* direto, respondam as questões e anexem o arquivo em seu Portfólio Individual, com o título “Atividade 10 – Questionário 01: “Financiamento Público da Educação”. Não se esqueçam de salvar suas respostas no arquivo antes de o anexarem.

Esta é uma atividade avaliativa, então não deixem de associá-la à avaliação, nem de “Compartilhar com Formadores”.

IMPORTANTE!

Vocês já sabem! Para que o Portfólio fique sempre organizado, não se esqueçam de nomear tanto o *link* de acesso (título do item criado no portfólio), quanto o arquivo a ser anexado com o mesmo nome.

@ **Link: Questionário 01: “Financiamento Público da Educação” Público** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/53>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Avaliar o impacto do financiamento na política educacional

Critérios de avaliação: Indicar pelo menos dois aspectos do financiamento da educação necessários para a execução de uma política educacional de qualidade social; - Entrega dentro do prazo estabelecido; - Critérios Gerais de produção textual (Manual do Aluno)

2º Período Virtual: 16 e 17/04/2010



Atividade 11: Leitura do texto “A Gestão Democrática da Educação”

Aproveitaremos este período virtual para trabalharmos o tema “Gestão Democrática da Educação”.

Este tema será retomado por seu Orientador de Disciplina na próxima aula presencial, dia 19/04/2010. Mas enquanto isso, vamos entrar em contato com o assunto lendo o texto “A Gestão Democrática da Educação”. Acessem o *link* direto, ou a Ferramenta **Leituras** – Pasta Textos – Atividade 11 – Texto “A Gestão Democrática da Educação”.

@ **Link: A Gestão Democrática da Educação** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/37>)

Atividade 12: Questionário 02: “A Gestão Democrática da Educação”

Agora, vamos trabalhar o conteúdo do texto.

Acessem o arquivo por meio do *link* direto, respondam as questões e anexem o arquivo na Ferramenta **Portfólio Individual**, com o título Atividade 12 – Questionário 02: “Gestão Democrática da Educação”.

Atenção: Essa é uma atividade avaliativa, então não se esqueçam de associá-la à avaliação clicando no *link* Associar item à Avaliação, e de Compartilhá-la com os Formadores.

@ **Link: Questionário 02: “Gestão Democrática da Educação”** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/54>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Verificar conhecimentos adquiridos

Critérios de avaliação: Responder todas as questões; - Gerais de produção de texto (Manual do Aluno) - Entrega dentro do prazo determinado

atividades

AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

19/04/2010 a 24/04/2010



Nesta semana, retomaremos os principais temas vistos até agora na disciplina. Reservamos também um tempo para colocarem as eventuais atividades atrasadas em dia, e para aprofundarem os temas estudados, por meio das Leituras Complementares. Além da elaboração das reflexões em seu Diário de Bordo. Lembrem-se que todos eles podem ser acessados por meio do CD-ROM. Fiquem atentos: dia 22/04/2010 teremos a **prova presencial**. Não falem! Vejam o esquema geral da semana e cliquem em “Atividades” no menu do lado esquerdo, para o detalhamento das atividades. Aproveitem essa semana para tirarem suas dúvidas.

3ª Aula Presencial: 19/04/2010



Atividade 13: Retomada dos principais pontos do tema “Gestão Democrática da Educação”.

Atividade 14: Período de revisão.

Atividade 15: Aprofundando conceitos sobre o FUNDEF e o FUNDEB.



3º Período Virtual: 20 e 21/04/2010

Atividade 16: Leituras complementares de dois textos sobre Política Educacional.

Atividade 17: Síntese de texto.

4ª Aula Presencial: 22/04/2010



Atividade 18: Prova Presencial.



4º Período Virtual: 23 e 24/04/2010

Atividade 19: Reflexão no Diário de Bordo sobre Política Educacional.



ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

3ª Aula Presencial: 19/04/2010



Atividade 13: Retomada dos principais pontos sobre “Gestão Democrática da Educação”.

Seu Orientador de Disciplina retomará o tema Gestão Democrática da Educação. Aproveitem para tirar as dúvidas!

Atividade 14: Período de Revisão

Aproveitem esse espaço para trocaram ideias com os colegas, sobre os temas tratados até aqui; para colocarem eventuais atividades atrasadas em dia; e/ou ainda, para as leituras complementares.

agenda

Atividade 15: Aprofundando conceitos sobre o FUNDEF e o FUNDEB

Caso vocês queiram entender um pouco melhor o assunto - que repito, é da maior relevância para os professores, pois do entendimento da questão do financiamento da educação, entre outras coisas, depende o seu e o meu salário - consulte na Ferramenta **Leituras** – Pasta Leituras Complementares – Atividade 15 – Texto “Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira”, de autoria do professor José Luiz Guimarães, originariamente publicado in: PALMA FILHO, J. C. (org.) Legislação educacional. v. 1. Cadernos de Formação - Projeto Institucional Pedagogia Cidadã. São Paulo: UNESP/PROGRAD/Páginas & Letras, 2005, p.97.

Você também pode acessar o texto pelo *link* direto.

@ **Link: Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/35>)

3º Período Virtual: 20 e 21/04/2010



Atividade 16: Leitura complementar

Para uma análise mais detalhada da política educacional do governo do Estado de São Paulo, vocês encontram na Ferramenta **Leituras** – Pasta Leituras Complementares, ou por meio dos *links* diretos, dois textos.

O primeiro deles de autoria do Professor João Cardoso Palma Filho, tem por título: A política educacional do Estado de São Paulo no período de 1983-2008.

O segundo texto é de autoria da Professora Vilma Aparecida de Souza da Universidade Federal de Uberlândia, e tem por título: Políticas educacionais e gestão democrática da educação: um desafio na formação teórico-prática dos educadores, que foi apresentado e discutido no X Congresso Paulista sobre a Formação dos Educadores.

@ **Link: A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008)** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/34>)

@ **Link: Políticas educacionais e gestão democrática da educação: um desafio na formação teórico-prática dos educadores** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/39>)

Atividade 17: Síntese de texto

Como sugestão de estudo, escolham um dos textos da atividade anterior, que estão nos *links* diretos e façam uma síntese do mesmo, destacando as ideias centrais. Caso vocês discordem dos argumentos apresentados pelo(a) autor(a) ou dos fatos relatados, apresentem seus pontos de vista, sempre procurando justificá-los.

Salvem o arquivo de texto produzido por vocês com o título Atividade 17 – Síntese de texto e anexem na Ferramenta Portfólio Individual, deixando “Totalmente Compartilhado”.

Não se esqueçam de nomear o *link* de acesso (título do item criado no portfólio) com o mesmo nome do arquivo de texto salvo.

@ **Link: A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008)** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/34>)

@ **Link: Políticas educacionais e gestão democrática da educação: um desafio na formação teórico-prática dos educadores** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/39>)

4ª Aula Presencial: 22/04/2010



Atividade 18: Prova Presencial

Chegou o momento de verificarmos tudo que aprenderam durante essa disciplina.
Boa Prova!

4º período virtual: 23 e 24/04/10



Atividade 19: Reflexão no Diário de Bordo sobre Política Educacional

Concluímos hoje nossa reflexão sobre Política Educacional. Vocês, certamente, já se deparam com esta questão em sua trajetória pessoal e profissional de educador. Sugerimos que vocês busquem evocar e sistematizar suas lembranças relacionadas à Política Educacional, registrando-as em seu Diário de Bordo. Desse modo, você poderá retomá-las mais à frente, como parte das referências de sua história de vida profissional.

Criem, então, na pasta “Memória do Professor”, que está em seus computadores ou no pen drive, um arquivo com o nome “Reflexões sobre Política Educacional” e façam suas reflexões sobre o tema.

Em seguida, acessem o Diário de Bordo da plataforma, cliquem em “Incluir nova anotação”, deem o mesmo nome que vocês salvaram o arquivo, e copiem e cole suas considerações para o campo de edição do diário. Ao terminarem, selecionem “Compartilhado com Formadores” e cliquem em “Enviar”.

Valor da nota: 1.00

Objetivos: Ajudar o aluno a desenvolver material para ser usado posteriormente na elaboração do TCC.

Critérios de avaliação: Participação

Parabéns a todos que chegaram até aqui!

Segunda-Feira, dia **26/04/2010**, iniciaremos a D04 - Ética e Cidadania. Você poderá ter acesso a ela pelo Portal Acadêmico no endereço <http://www.edutec.unesp.br>.

convivência

compreensão

solidariedade

ÉTICA E CIDADANIA

*“O homem pode se tornar homem
(...) somente através da educação.
Ele não é nada mais do que
aquilo que a educação dele o faz.”
(...) e, por detrás da educação
esconde-se o grande segredo da
perfeição da natureza humana”*

Emmanuel Kant

LOURDES MARCELINO MACHADO
Doutora em Educação pela Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e
Livre Docente em Administração Escolar.
Atualmente é editor responsável - M3t Tecnologia e Educação e professor colaborador do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CELESTINO ALVES DA SILVA JÚNIOR
Doutor em Educação, Livre Docente em Educação e Professor Titular pela Unesp (aposentado).

Bloco1

Formação Geral

Módulo 1

Introdução à Educação

Disciplina 4

Ética e Cidadania

O GESTO DO PROFESSOR ENSINA

Terezinha Azerêdo Rios¹

1. Doutora em Educação (USP), é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE e autora dos livros *Ética e competência, Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade* e *Filosofia na escola – o prazer da reflexão*.

Cena 1:

Paro no sinal de trânsito. Quase automaticamente, olho em volta, levanto rapidamente a janela do carro, verifico se estão travadas as portas. Qualquer indivíduo que se aproxime provoca uma aceleração no meu coração. Pior ainda se for um garoto enrolado num cobertor, que oculta suas mãos e o possível caco de vidro ou estilete, que alguns dias atrás me foi colocado próximo da cabeça com a ameaça: «O dinheiro, ou eu te furo!». Nenhum garoto se aproxima. O sinal abre e eu - sã e salva! - posso seguir adiante. A sensação de alívio é breve, porque daqui a pouco paro em outro sinal, onde, quem sabe, me espera um outro garoto, com outro caco de vidro, buscando dinheiro.

Cena 2:

Ligo a televisão para ver o noticiário. Mas não é o noticiário que está na tela. Estamos no horário da propaganda eleitoral. Não adianta nem mudar de canal - em todos, sucedem-se as imagens e discursos dos candidatos, esforçando-se para me convencer de que se eu não der meu voto a eles, estou emperrando a marcha do Brasil para o destino glorioso que o espera, para a superação dos problemas como o desemprego, a fome, os meninos de rua. A palavra 'ética' aparece em todos os discursos, como no refrão de uma canção.

Cena 3:

Um texto sobre Ética e Vida Social, que escrevi como parte do conteúdo do Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício, é submetido à apreciação de um grupo de professoras leigas a quem o Programa se destina. As professoras trabalham em escolas rurais da região centro-oeste do Brasil e tiveram oportunidade de completar apenas o 1º grau. Nunca tiveram contato com a filosofia, muito menos com a ética como está tematizada no texto. Elas mostram interesse na leitura. Uma delas escreve em sua folha de papel: Quero saber mais sobre a necessidade da presença da ética na sociedade. É muito importante construir a cidadania com base no respeito, na justiça, na solidariedade (...). Não estamos na sala de aula só para ensinarmos os conteúdos, mas para sermos exemplos para os alunos.

Relatei² essas cenas na abertura de um texto escrito há quase dez anos (Rios, 1999). Mas julgo que elas têm atualidade e a elas po-

2. Retomo, aqui, grande parte das idéias exploradas naquele texto.

deriam se somar muitas outras de natureza semelhante. Cenas do cotidiano brasileiro que retratam aspectos significativos ou problemáticos de nossa sociedade, de nossa cultura, e apontam para a necessidade de refletir e agir no sentido de superar os problemas e ampliar o conhecimento e a possibilidade de intervenção criativa no nosso entorno. Cenas-provoações para uma discussão sobre os valores que estão presentes em nossas ações e relações e sobre o papel da escola e dos educadores na construção e reconstrução desses valores. E até para se pensar se há um momento específico na escola ou no currículo para a discussão sobre os valores, e que momento é esse.

EDUCAR-SE: NASCER JUNTO

A educação é um processo de socialização e criação de saberes, crenças, valores, com a finalidade de ir construindo e reconstruindo as sociedades, os indivíduos e grupos que a constituem. É um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas nele envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros. O educador francês Bernard Charlot nos diz que nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprendendo para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. (Charlot, 2000:53)

É a instituição escolar que se atribui a tarefa de, sistemática e intencionalmente, organizar a proposta da educação que vá ao encontro das necessidades concretas das diferentes sociedades. De ensinar, para dar consistência àquela proposta. Os professores são, então, aqueles que têm o ofício de ensinar, ofício no qual vão sempre aprendendo, “na ensinaçãõ”, como diria Guimarães Rosa.

CONHECIMENTO E VALOR

Não há conhecimento desprovido de valor. Portanto, ensinar Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes... é revelar determinados valores que se abrigam na organização epistemológica e metodológica de cada área do saber. Mas há valores que se encontram sistematizados numa outra perspectiva, que chamamos axiológica, e que dizem respeito às atitudes que se dizem desejáveis ou indesejáveis no relacionamento das pessoas. São os valores morais. É a eles que se faz referência quando se fala em “educação em valores”. Será que se está falando, então, em educação moral?

A moralidade é uma das dimensões do comportamento humano em sociedade. Fazendo parte de um contexto social, o indivíduo tem seu comportamento orientado por determinados princípios, regras, valores. Nas diversas instâncias da sociedade, ele desempenha seus papéis tendo como referência essa orientação, mais ou menos explícita conforme a natureza da instituição. A formação moral se dá, portanto, no processo de socialização, no qual se constitui a identidade dos indivíduos.

Nesse processo de desenvolvimento, articulam-se estreitamente uma dimensão intelectual e uma dimensão afetiva. A responsabilidade, que é o núcleo do comportamento moral, uma vez que o indivíduo responde às imposições do contexto, pressupõe, de um lado, a liberdade, enquanto possibilidade de escolher, e de outro, o empenho da vontade na definição da escolha. O comportamento moral não se dá na obediência pura e simples às regras, mas exatamente na legitimação dessas regras pelo indivíduo, na possibilidade de passar de uma situação de heteronomia, isto é, de submissão às regras apresentadas pela sociedade, à autonomia, no sentido de possibilidade de pautar sua conduta por regras e valores que assume como significativos, a partir de sua própria vivência, de questionar as regras instituídas e mesmo de definir novas regras.

É aqui que fazemos o trânsito para a ética. Se a formação moral consiste num processo de passar da heteronomia à autonomia, e se a autonomia é conquistada a partir de um exercício de reflexão, é preciso, então, o recurso à ética para que se realize aquela conquista.

MORALIDADE E ÉTICA

Os conceitos de ética e moral têm sido usados indistintamente. Vale fazer a distinção, apontando a moral como o conjunto de princípios, valores, regras que orientam a conduta dos indivíduos em sociedade e a ética como a reflexão crítica sobre a moral, que indaga sobre a consistência e a coerência daqueles valores, definindo/explicitando seus fundamentos.

Penso que a expressão educação moral constitui, de certa forma, um pleonismo. Não há educação que não tenha uma dimensão moral. Se a moral diz respeito a princípios, crenças, regras que norteiam as ações dos indivíduos e dos grupos na sociedade, o processo educativo, que se caracteriza como a socialização e reconstrução contínua da cultura, está profundamente marcado por esses valores, em qualquer instância em que se realize. Portanto, ainda que não tenhamos consciência disso, ao ensinar, estamos revelando os valores que sustentam nossa prática de educadores, enquanto membros de uma comunidade específica.

Assim, todo professor é, de algum modo, professor de moral imbuído de uma postura ética. Essa afirmação quer trazer a referência a uma característica fundamental do processo educativo, que é a de transmitir – questionando, construindo, desconstruindo, reconstruindo – valores, no ensinamento que se faz cotidianamente. Ensinando Português, Matemática, Geografia, História, Artes etc, o professor está trazendo, revelando e discutindo valores que sustentam sua prática e a da sociedade em que vive.

Não há possibilidade de se ensinarem valores como se existissem por si mesmos, desconectados do contexto em que se dão as relações entre os indivíduos, em que se organiza o trabalho e em que se cria, recria e desenvolve o conhecimento.

Como se transmitem os valores morais ou cidadãos sem recorrer a informações históricas, sem dar conta das leis vigentes e do sistema de governo estabelecido, sem falar de outras culturas e países, sem fazer reflexões tão elementares como se queiram sobre a psicologia e a fisiologia humanas ou sem empregar algumas noções de informação filosófica? E como pode instruir-se alguém em conhecimentos científicos sem inculcar-lhe respeito por valores tão humanos com a verdade, a exatidão, a curiosidade? Pode alguém aprender as técnicas ou as artes sem formar-se ao mesmo tempo no que a convivência social supõe e no que os homens desejam ou temem? (Savater, 1997:49)

Isso, entretanto, nem sempre está claro para os professores e também não há uma intencionalidade e muito menos uma organização formal para esse processo de socialização e questionamento de valores. Com muita frequência, em função dessa inconsciência, o que se encontrou em nossas escolas foi uma educação moralista, entendida como uma forma de imposição de princípios e regras aos educandos.

ÉTICA NA ESCOLA

Nos PCN, o que se pretendeu foi romper com esse tipo de educação. A ética aí não se constitui como uma disciplina e sim como um dos chamados temas transversais, que deveria ser explorado no trabalho em todas as áreas. Desde o início da apresentação da proposta, os professores passam a manifestar uma preocupação com a transversalidade: “Como ensinar frações e respeito mútuo?”, perguntam eles. “Como juntar no meu programa regras gramaticais e justiça? Ou penínsulas e solidariedade?”.

Na verdade, é necessário, antes de mais nada, retomar o significado que tem a transversalidade. Como se apresenta na proposta, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento, o que – é importante assinalar – é diferente de se afirmar que passa ao largo deles. Assim, se os temas transversais não se acrescentam às áreas temáticas como novas disciplinas, das quais se encarregariam professores especialistas, a abordagem desses temas é atribuição de todos os professores. E não se pode dizer que isso acontece não importa a disciplina que o professor ensina. A disciplina que o professor ensina sempre importa, quando se trabalha com as questões abordadas nos temas transversais, e vice-versa. A especificidade da disciplina, na verdade, aponta muitas vezes para uma abordagem diferenciada das questões sociais.

Na transversalidade, temos uma travessia e um encadeamento. Propõe-se que o trabalho realizado pelas disciplinas não se faça de maneira isolada, mas na articulação permanente entre todas elas. É nessa medida que se aponta a necessidade de elaboração e concretização

coletiva do projeto pedagógico. Não adiantam as boas intenções de um ou outro professor, acidentalmente. Se toda a escola não estiver engajada na proposta, os resultados deixarão a desejar. Requer-se, portanto, uma mudança qualitativa no trabalho da escola.

Afirma-se, reiteradamente, que o objetivo da escola é a formação da cidadania. Os professores realizam essa formação ensinando que dois mais dois são quatro, que o calor dilata os corpos, que há palavras polissílabas, que arquipélago é um conjunto de ilhas, que há várias formas de criação artística. E, ao mesmo tempo, que é importante conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro, perceber e respeitar diferentes pontos de vista, buscar a justiça nas relações sociais. No que diz respeito a esses últimos ensinamentos, na verdade, mais que ensinar que..., é importante ensinar a... (Carvalho, 1979). É nessa medida que as questões relacionadas à ética devem ser objeto de consideração e abordagem dos professores de todas as disciplinas. Dessa maneira, se cria a possibilidade de articularem as dimensões conceituais, comportamentais e atitudinais dos conteúdos com os quais se trabalha.

O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentido se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização. (Coll, 1998: 14) Isso não significa que o professor deva ser especialista em todos os temas transversais, mas, também não significa que basta trabalhar espontaneamente com os valores ou aproveitar momentos pontuais para trazer a discussão à classe. Não se trata de impor e sim de afirmar valores. Frequentemente o gesto do professor ensina mais do que o seu discurso. Os fins da educação mais corretamente elaborados e mais bem estabelecidos pouco servirão se os educadores não os converterem em atitudes pessoais que terão de manifestar durante todo o processo de relação com os educandos, afirma Puig (1998: 185). O trabalho com os temas transversais exigirá, sem dúvida, uma organização que não será apenas do próprio professor e sim do conjunto da escola.

Não cabe apenas à escola a responsabilidade de construir um mundo novo. Contudo, se ela realizar de modo competente a parte que lhe cabe, sem dúvida sua interferência irá ao encontro da necessidade de construção desse mundo desejado.

O efeito mais notável da boa educação é despertar o apetite por mais educação, por novas aprendizagens e ensinamentos, afirma Savater (1997:184). Concordo com ele. Na medida em que a ética entra na escola para colaborar no sentido de se construir uma boa educação, que estimula a mobilização por uma vida melhor e por um saber mais alargado, que ela seja bem acolhida e se instale em cada espaço de nosso trabalho de educadores.

REFERÊNCIAS



BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, José Sérgio F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações. In AQUINO, Júlio G (org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber* ã elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. et alii. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PUIG, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RIOS, T.A. *Ética e Competência*. S. Paulo: Cortez, 6a. ed., 1997.

_____ A proposta de educação moral nos Parâmetros Curriculares Nacionais: a ética como tema transversal. In *Anais do III Encontro Nacional de Educação para o Pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1999, p. 39/48.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Editora Ariel, 1997.

YUS, R. *Temas transversais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDUCAÇÃO MORAL HOJE: CENÁRIOS, PERSPECTIVAS E PERPLEXIDADES

1. Doutor em Filosofia, professor titular da Universidade de Sorocaba (UNISO) e professor titular (aposentado) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
E-mail: goergen@unicamp.br

Pedro Goergen¹

A justiça não é uma parte da excelência moral, mas a moral inteira.
(Aristóteles)

INTRODUÇÃO

A moralidade da sociedade contemporânea assume hoje uma dimensão inversamente proporcional à sua visibilidade discursiva. Parece que quanto mais se fala em ética e moral, mais escandalosamente imorais se tornam as práticas. O discurso moralizante nasce, de um lado, da justa revolta das vítimas da barbárie moral e, de outro, do cinismo dos protagonistas da imoralidade. Comum aos dois aportes é a tendência de culpabilizar os outros, sejam eles indivíduos, grupos ou instituições. No presente trabalho, quero defender o ponto de vista de que a barbárie moral que vivemos não se explica nem se soluciona culpando o outro e exigindo que ele mude seu comportamento. As raízes da imoralidade são muito mais profundas e alcançam o terreno comum da tradição e da cultura. Por isso, entendo que a superação da barbárie moral não pode ser alcançada mediante intervenções e sanções tópicas, locais, superficiais, mas que é necessário um repensar amplo e corajoso dos arquétipos de nossa cultura, no que se refere aos conceitos de cidadania, democracia, justiça social e espaço público. Tal projeto deve relacionar a nossa tradição cultural e os valores a ela inerentes com o contexto moralmente perverso do modo de produção capitalista neoliberal que nos governa no momento. As perplexidades e ambivalências ético-morais precisam ser entendidas e analisadas a partir da confluência das características e tradições de nossa cultura com o modo de produção e os referenciais e representações ético-morais que lhe são próprias. Estes dois aportes – a tradição cultural e a realidade econômico-política – representam as vertentes cínicas das quais nasce a imoralidade que barbariza nossas relações sociais. Imoralidade essa que ora gera revolta, ora não provoca mais que indiferença e conformismo.

Essa leitura da ética e da moral nos permite concluir que o discurso moralizante, que acredita num projeto de moralização social mediante a repressão, apenas atinge a face aparente e superficial de um fenômeno cuja matriz é antes estrutural, em termos histórico-culturais e econômico-políticos. Essa constatação, por sua vez, nos faculta perceber que a transformação moral, considerada uma das grandes urgências da sociedade atual, não pode ser alcançada mediante a imposição de sanções a indivíduos ou grupos, efetiva ou supostamente responsá-

veis por eventuais transgressões morais. A moralidade estigmatizadora e penalizante é cínica num contexto de uma sociedade que nunca se dispôs a rever profunda e radicalmente suas tradições e costumes, seus preconceitos e elitismos, suas discriminações de raça, de gênero, de classe; é cínica, também, no contexto de um modelo político-econômico-jurídico que se orienta no princípio, por natureza excludente e injusto, do utilitarismo que sistematicamente prioriza os interesses individuais.

Há, sem dúvida, razões em profusão para culpar os políticos por seu mau exemplo no manejo da coisa pública; para responsabilizar os pais e as famílias por não darem aos filhos uma orientação moral firme e segura; para acusar a escola e os educadores por priorizarem apenas o lado técnico/instrumental da educação e menosprezar a dimensão moral de sua prática educativa; para diabolizar a mídia por estimular a individualidade e a competitividade. De fato, são muitos os que levantam suas vozes exigindo uma renovação moral da sociedade. No entanto, seus gritos são calados no ambiente opaco de uma cultura que se tornou tolerante com as imoralidades que favorecem aos interesses ora de uns, ora de outros. O espaço da moralidade pública foi invadido pelos interesses privados, criando uma promíscua e permissiva relação entre o público e o privado no foro jurídico, político, econômico familiar e educacional, capaz de abafar, após breves espasmos de revolta, as mais acintosas afrontas à moralidade pública. Só assim se explica, por exemplo, que os sucessivos escândalos públicos dos últimos dez ou vinte anos continuem absolutamente impunes no Brasil.

Se for correta essa análise, pode-se inferir que mudanças verdadeiras só podem ser alcançadas mediante um processo de profunda crítica cultural que envolva os arquétipos culturais que veladamente ‘naturalizam’ e toleram a imoralidade, na medida em que essa atende a certos interesses. Penso num debate honesto, profundo e democrático das dimensões histórico-culturais de nossa tradição moral na economia, na política, na família, na escola e na mídia. A moralidade não é apenas responsabilidade ou culpa desse ou daquele indivíduo, desse ou daquele grupo, dessa ou daquela instituição, mas da sociedade como um todo. A moralidade social exige o aporte crítico da filosofia, da antropologia, da história, da ciência política, do direito, da teoria educacional, das ciências da comunicação, da sociologia, da psicologia, da economia, da epistemologia e da teologia, tanto para desvendar suas armadilhas cínicas, quanto para construir um espaço público no interior do qual se realize um amplo debate ético sobre os princípios a partir dos quais se julgam as decisões e as ações.

Dizer que a responsabilidade é de todos não significa dizer que ela não é de ninguém. Ao contrário, significa que cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação. Por sua inegável influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola, um papel particularmente relevante na reforma moral da sociedade. Na reflexão que farei a seguir, volto a atenção para o sentido da formação moral na educação formal, tentando argumentar, de um lado, contra a tese de que a escola é a responsá-

vel pela formação moral de seus alunos, no sentido de um enquadramento ou disciplinarização moral e, de outro, contra a idéia de que a educação formal deve limitar-se à tarefa técnica de transmissora de conhecimento. Ao contrário desses dois mandamentos, frequentemente defendidos, desejo argumentar a favor de uma educação moral do sujeito que implique, ao mesmo tempo, a tematização crítica do *ethos* que, com seus conceitos, tradições e costumes, representa o espaço que legitima a atuação moral desse sujeito/cidadão.

A título de roteiro, vou dividir minhas considerações em cinco breves tópicos, deixando claro, desde o início, que muitas das questões se imbricam e deveriam, na verdade, ser discutidas concomitantemente. Primeiro, vou tentar elucidar um pouco a distância entre o discurso moral e a prática na atualidade. Em segundo lugar, tento justificar que faz parte das tarefas da educação formal promover a educação moral dos alunos. A seguir, volto a atenção para os dois principais interlocutores da educação moral na escola: crianças e professores. Num quarto momento, faço algumas sucintas referências aos objetivos da educação moral realizada na escola. Segue-se a pergunta a respeito das condições necessárias para a realização dessa educação moral. Concluo com algumas considerações em torno de dificuldades, conflitos e ambivalências com as quais se defronta a educação moral no contexto da sociedade contemporânea.

1. PORQUE SE FALA TANTO EM MORAL HOJE?

Na verdade, a resposta a esta questão é muito simples: fala-se tanto de moral porque os problemas morais assumem dimensões assustadoras na sociedade contemporânea. Isso não significa que em outros tempos esse tema não tenha sido relevante. Os textos dos mais destacados e influentes pensadores, filósofos, historiadores, políticos e literatos de todas as épocas nos fornecem um vasto material que comprova a constante preocupação com a ética e a moral. Porém, ao contrário do passado, o tempo atual vive grandes e céleres transformações que afetam não só o exterior, mas também os fundamentos do ser e do pensar, as formas de julgar e decidir, as normas e os valores. As referências que permitem distinguir o bem do mal, o justo do injusto assumem ares de volatilidade, de relatividade, de opacidade. Além disso, o desenvolvimento científico-tecnológico nos diversos campos do saber, como a física, a química, a biologia, a genética, a comunicação etc., amplia o poder de intervenção do ser humano sobre a natureza e a vida com conseqüências assustadoras e imprevisíveis. Em qualquer ambiente da sociedade contemporânea, as decisões e as ações podem ter efeitos ameaçadores não só para os indivíduos, mas para a sociedade como um todo. E, por último, vivemos um tempo histórico em que se registra um esgarçamento das fronteiras entre o público e o privado, permitindo que o espaço público seja refuncionalizado em proveito do privado.

Os amplos traços desse cenário assumem contornos mais nítidos se focarmos o olhar sobre alguns aspectos mais tópicos. Assim, apesar de todas as promessas e expectativas de progresso e de solução dos problemas humanos, formuladas no início da modernidade (Kant,

1969), uma grande parte da população mundial continua faminta, analfabeta, doente e moribunda. Isso ocorre num momento em que já existem os recursos técnicos e econômicos suficientes para reverter esse quadro. Após o “desencantamento” do mundo medieval (Weber, 2005, p. 49), ordenado pelo modo divino, a modernidade assume a instituição da ordem como criação humana. “A existência é moderna”, diz Bauman, “na medida em que é produzida e sustentada pelo projeto, manipulação, administração, planejamento” (1999, p. 14). Foi no interior desse projeto que germinou a profunda ambivalência entre o avanço científico-tecnológico que ensejou a abundância de bens culturais e materiais e a miséria, o atraso, a carência de milhões de pessoas. Dessa condição fundante de exclusão que, para muitos, é inerente ao sistema político/econômico vigente, decorre a pergunta a respeito da natureza moral desse sistema.

A contradição entre a abundância e a miséria gera um ambiente de barbárie que violenta as relações em todos os espaços da vida: na família, na escola, nas ruas, nas empresas, nas relações internacionais. Em todos esses âmbitos observa-se uma incrível banalização da vida porque a vida é demais. A partir da modernidade, a plenitude da vida já não deveria ser buscada na transcendência, mas na imanência. Ora, se o sentido da vida se esgota na felicidade terrena e se esta não puder ser alcançada senão por alguns, a vida (pelo menos para muitos) perde o sentido e não merece ser respeitada como valor.

A falta de trabalho exclui multidões da atividade laboral, que é precisamente o processo constituinte do ser humano (Pochmann, 2004). O desemprego fere o homem em sua essência, pois agride a humanidade do ser humano, impedindo-o de participar condignamente da construção de sua própria identidade. Ironicamente, o autor do desenvolvimento e do progresso é excluído e condenado a uma violenta e agressiva competitividade que não só legitima a agressão e a eliminação do outro, mas se transforma numa das mais excelsas virtudes do nosso tempo.

A agressão ao meio ambiente gera uma vulnerabilidade de proporções inusitadas que ameaça a sobrevivência da própria humanidade. A poluição da água, do ar e da terra, bem como a poluição visual, a sonora e a olfativa, são, todas elas, conseqüência da intervenção irresponsável sobre o meio ambiente, que pode ter efeitos terminais, conforme alertam os cientistas de todo o mundo. O mesmo se aplica à manipulação genética, ao uso de hormônios, ao emprego de insumos químicos, visando o lucro rápido sem considerar as conseqüências de longo prazo.

As doenças, epidemias, vírus, gripes se disseminam vertiginosamente pelos caminhos rápidos (até mesmo eletrônicos) que ligam povos e culturas. Os que dispõem de recursos constroem barreiras, criam anti-vírus, conseguem proteger-se, enquanto os demais definham, morrem. Parece claro que os frutos do trabalho social, materializados no conhecimento, favorecem mais a uns e menos a outros.

A vergonhosa onda de corrupção que se abate, cínica, perversa e espetacularizada, sobre o espaço público, gera uma reação de repúdio talvez sem precedentes no país. Para além

dos casos específicos de imoralidade pública, aparece no horizonte a ameaça da falência das instituições sociais ante o fenômeno de miscigenização entre o público e o privado, que ameaça os próprios fundamentos do estado de direito.

Resumindo estes itens, aos quais poderiam ser acrescentados tantos outros, pode-se dizer que estamos vivendo um domínio sem precedentes da razão instrumental e utilitarista (Adorno, 1985), para a qual os fins justificam os meios. Conceitos como eficiência, eficácia, lucro, domínio e vantagem assumem posição central nas relações humanas da sociedade contemporânea. O princípio da performatividade, do bom funcionamento, torna-se o critério de avaliação das ações individuais e coletivas. Com isso, a sociedade capitalista neoliberal assume diretrizes morais que invertem o imperativo da ética kantiana, não apenas permitindo, mas condicionando o bom funcionamento do sistema ao uso do homem como meio.

São esses cenários preocupantes e desoladores que provocam esta verdadeira explosão do debate moral que ecoa o tempo todo nas famílias, nos espaços políticos, na Igreja, na universidade e na escola. A grande pergunta que se coloca ao homem e à sociedade contemporânea, do ponto de vista moral, é como encontrar uma resposta à pergunta: O que significa ‘tu deves’? Em outros termos, como podemos encontrar novos fundamentos para o dever.

Se, na condição de educadores morais, dissermos ao aluno ‘tu deves’ e ele perguntar ‘porque devo’, qual a resposta que lhe daremos? Os gregos argumentaram que ‘devemos’ por causa do Bem e da destinação natural do homem para o Bem. Os cristãos medievais acreditaram que ‘devemos’ por mandato de Deus. Os modernos argumentam que o dever se baseia na razão. Desde então, as respostas são muitas e variadas. De modo geral, associa-se o dever à condição de sobrevivência ou à conquista da felicidade. Mais recentemente, os pós-modernos (Lyotard, 1985; Lipovetsky, 1989; Bauman, 1997; Vattimo, 1996) anunciam o fim do dever nos moldes tradicionais e proclamam que as formas de comportamento devem ser decididas no contexto, nas circunstâncias.

Esta resposta se relaciona à natureza da sociedade contemporânea que se encontra em rápidas transformações; uma sociedade em que tudo o que é estabelecido logo se desfaz; uma sociedade em que tudo se centra nos interesses do indivíduo; uma sociedade em que o privado se sobrepõe ao público; uma sociedade em que as possibilidades de influência e manipulação da natureza, do ser humano e da vida assumem dimensões assustadoras.

São essas perplexidades que estão na raiz da grande visibilidade que alcança o discurso moral hoje. As pessoas sentem-se órfãs de parâmetros de comportamento. Os mais jovens, vivendo o espírito da época, são contrários a qualquer tipo de autoridade. Os adultos sentem-se inseguros, des-autorizados, sem saber o que dizer aos jovens. Serão corriqueiros o assombro e a desorientação das pessoas diante do futuro da sociedade se prosseguirem as práticas que afrontam qualquer sentido de bem comum, de justiça social. Por vezes, as pessoas parecem cansadas de lutar por uma sociedade melhor diante das dimensões assustadoras da barbárie;

preferem desistir, encerrar-se na sua privacidade, abandonar o político, desestimuladas pela sensação de impotência perante as intermináveis séries de abusos que se sucedem diante de seus olhos. Embora seja compreensível, essa atitude encerra o grande risco de deixar o campo livre para que as contravenções sejam toleradas como uma rotina inevitável, contra a qual não há o que fazer. Penso que a luta em defesa de uma sociedade livre e justa não pode ser abandonada e acredito que à educação cabe um papel importante nessa tarefa.

2. COMPETE À ESCOLA FAZER EDUCAÇÃO MORAL?

Vou abusar da paciência do leitor iniciando com uma citação bastante longa de Adorno, extraída do texto *A educação contra a barbárie*. Ali, Adorno (1995, p. 155) afirma que

(...) desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização, – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização – mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos da educação por esta prioridade.

Esta citação de Adorno traz dois elementos importantes para o nosso contexto. Primeiro, o autor afirma que é de fundamental importância evitar a barbárie, o que significa dizer que a formação moral deve ocupar o lugar central na educação e, segundo, que é preciso saber se, efetivamente, a educação pode fazer algo nesse sentido. Esta última questão Adorno responde com simplicidade, dizendo que, se conseguirmos colocar o tema da barbárie no centro da consciência pedagógica, a educação já estará fazendo muito. Nesse posicionamento está subentendido que, se a educação não tematizar a barbárie, ela poderá favorecê-la indiretamente. Numa palavra, é fundamental que, para evitar este risco, a educação seja transparente em sua finalidade humana, o que significa assumir uma postura moral.

Se, de um lado, o postulado do dever ameaça caducar, de outro, reatualiza-se com notável vigor a preocupação moral em todos os segmentos da sociedade. E a pergunta a respeito do que a educação pode fazer para ajudar a reduzir a barbárie está na boca de todos e se

coloca como responsabilidade para aqueles que pensam e fazem educação. Mesmo reconhecendo não ser o remédio para todos os males, a educação pode oferecer uma contribuição importante e, quem sabe, indispensável para corrigir as injustiças do mundo e contribuir para a construção de um mundo social menos desumano e mais responsável. Se, para evitar uma colaboração inconsciente e indesejada com a barbárie, a educação deve ser “transparente em sua finalidade humana”, como diz Adorno, é necessário que a escola tenha consciência disso e saiba traduzir em sua prática tal sentido humano. E, para adiantar o que será retomado mais adiante, entendo que a educação tem um papel fundamental na formação do sujeito moral, crítico e autônomo, dando novos e transformadores rumos ao movimento dialético entre o indivíduo e a coletividade.

Mesmo admitindo que nos encontramos nos momentos finais da era do dever, no sentido tradicional e moderno, isso não significa que devamos assistir ao declínio de todas as virtudes². A boa convivência humana não dispensa normas e leis que devem ser obedecidas. Trata-se, portanto, não do fim do dever, mas de um processo de reorganização moral que leve em conta uma realidade social ordenada segundo novos princípios e formas de relacionamento. Já não temos a mão temível do divino, nem mesmo o absolutismo da razão para nos orientar em nossas decisões e ações. É, portanto, necessário buscar outras formas de comportamento moral que sejam condizentes com as condições da sociedade e do homem contemporâneos. Esta é a tarefa na qual está envolvido um vasto colégio de pensadores que congrega representantes das mais diferentes áreas de conhecimento.

Reconhecer as circunstâncias e os homens tal como são não significa que esta realidade deva ser transformada em paradigma de moralidade. Não se pode confundir o ser, a realidade como ela é, com o dever ser, a realidade como ela deveria ser. Hoje, usufrui-se o presente, o eu, o conforto, o corpo, o prazer. Esta é a nova retórica do *carpe diem* que veio substituir a antiga retórica do dever. É isso que os alunos trazem para a escola e é isso que, como veremos adiante, a escola deve tomar como ponto de partida para qualquer proposta de educação moral. É neste contexto que precisa ser inventado um novo discurso ético. O sentido da responsabilidade moral precisa reconstituir-se em novas bases em meio à tendência individualista e hedonista que caracteriza o presente.

As crianças e os jovens passam grande parte de sua vida na escola. Nesse tempo formase sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, se moldam seus conceitos e representações, se enraízam atitudes e comportamentos. Todo esse desenvolvimento que acontece ao longo dos anos escolares representa a constituição da identidade do sujeito com suas diferentes, mas complementares faces do epistêmico, do estético e do ético. Mesmo que defendês-

2. Sigo aqui as teses da Ética do discurso que, de um lado, “proíbe que, em nome de uma autoridade filosófica, se privilegiem e se fixem de uma vez por todas numa teoria moral determinados conteúdos normativos” e, de outro, afirma que “os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressão às atitudes afetivas, preferências ou decisões contingentes de cada falante ou ator” (Habermas, 1989, p. 147-148).

semos o ponto de vista de que a educação não deveria ocupar-se da formação moral dos seus alunos, seria impossível negar que, de uma forma ou de outra, no contexto escolar das relações professor/aluno, dos livros didáticos, das avaliações, estariam sendo transmitidos ideais e imagens de homem, de mundo, de relacionamento, de normas e valores. A influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar. Assim sendo, parece razoável que isso não aconteça de forma inconsciente e difusa pelo assim chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada para a formação de um sujeito moral autônomo, crítico e responsável. Retomando o pensamento de Adorno, é necessário que a educação seja transparente em sua finalidade humana, assumindo uma postura moral. Veremos mais adiante como isso pode ser feito. Antes, é preciso registrar que o ponto de partida de qualquer projeto de educação moral é conhecer bem os dois personagens envolvidos na formação ética realizada na escola: o aluno e o professor.

3. QUEM SÃO OS ALUNOS E QUEM SÃO OS PROFESSORES?

Podemos iniciar lembrando uma evidência que, por vezes, não é devidamente levada em conta. As crianças não chegam à escola como folhas em branco, completamente abertas para receberem as marcas de uma formação moral que a escola tem para oferecer. Ao contrário, a escola acolhe pessoas que já se encontram em formação, com múltiplas influências e determinações, das quais muitas certamente são definitivas, ao passo que outras ainda estão abertas à transformação. Todo ser humano, embora nasça com uma certa carga genética, começa a constituir-se, a formar sua identidade desde o nascimento pelas experiências e aprendizagens que acontecem no contexto das relações familiares, sociais e midiáticas.

As normas e convenções que ordenam a vida do grupo em que a pessoa cresce ou que são mediadas pelos meios eletrônicos, os gestos, as atitudes, os conselhos, os movimentos, os humores etc., vão sendo absorvidas e incorporadas pelo indivíduo no ambiente simbiótico de suas relações com o meio. Os gregos falavam de uma *téchne tou biou*, ou seja, de uma técnica ou de uma arte de vida que relaciona o indivíduo ao *ethos*, à maneira de ser da comunidade. Por isso, a criança quando chega à escola já é portadora de uma vasta experiência, de uma história relativamente longa de formação que envolve não só conhecimentos, sensibilidades, mas também representações de valores, formas de julgamento e de comportamento. Importa lembrar que até esse momento a formação da criança é predominantemente heterônoma, ou seja, predomina a absorção inconsciente das influências vindas de fora.

A escola, portanto, deve receber a criança como um ser já formado, embora não plenamente, pelo contexto social em que viveu e continua vivendo. Aliás, isso pode representar o primeiro grande desafio da formação ética: estabelecer uma relação não-traumática entre a identidade já constituída da criança e o imaginário moral vigente na escola. A escola deve receber a criança não para julgá-la, mas para despertar nela a consciência de sua própria reali-

dade, de sua própria história e, assim, criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito moralmente autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade.

Como veremos adiante com mais detalhe, algo semelhante, embora se encontrem em outro estágio de suas vidas, pode-se dizer também dos professores. Eles não são sujeitos etéreos que pairam acima da realidade. Ao contrário, são pessoas envolvidas e afetadas nas suas convicções, sensações, aspirações como qualquer outra pessoa que conviva com os conflitos e ambivalências éticas e morais da sociedade contemporânea.

Diferentemente de períodos anteriores, em que os valores, as tradições e as normas eram mais estáveis, hoje tudo é volátil e mutante. Esse caráter histórico tornou-se um dos elementos centrais de toda a educação e da educação moral em particular. Em decorrência dos modos de pensar, de julgar e de agir, multiplicam-se, também, as estratégias de influências sobre os indivíduos, particularmente aquelas empenhadas na adaptação das pessoas ao sistema e seus interesses. A criança chega à escola já familiarizada com e influenciada por uma diversidade muito grande de opiniões, de posicionamentos a respeito dos mais diferentes assuntos; chega influenciada por posicionamentos religiosos, ora herméticos e dogmáticos, ora soltos e descomprometidos; chega marcada por imagens de violência, de erotismo, de relações utilitaristas; chega, sobretudo, seduzida por anseios, desejos, modelos de felicidade relacionados às prioridades do mercado, do consumo, do lucro.

Nesse contexto, os meios de comunicação surgem como novo e poderoso mecanismo de influência heterônoma na educação das pessoas, inclusive na sua formação moral. De fato, é a mídia, com seus interesses ligados ao modelo social capitalista, que fixa muitas das causas prioritárias que estimulam a orientação e o comportamento dos indivíduos, que emocionam os corações hedonistas e desculpabilizam as consciências pelo abandono de suas responsabilidades morais e sociais. Na verdade, a mídia, hoje invasiva ao extremo, serve-se dos mais refinados recursos tecnológicos, lingüísticos e imagéticos para influenciar e seduzir. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, essa influência não se limita à venda de produtos, mas usa seu poder de sedução para conformar seu modo de pensar, de sentir, de agir e de ser, “impedindo a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente” (Adorno, 1986, p. 99).

O certo é que as crianças chegam à escola com uma identidade que já sofreu múltiplas influências, positivas e negativas, da família, do meio, da televisão, da internet. Essa é uma realidade que qualquer projeto de educação moral deve considerar como ponto de partida. O mais grave e perverso dessas influências é que elas não apenas se agregam quais adereços à identidade individual em constituição, mas representam, na verdade, elementos estruturantes da própria personalidade. Dessa forma, tornam-se resistentes, não encontrando outra forma de superação senão pela conscientização psicanalítica e crítica das determinações sócio-culturais da personalidade. Se pelas influências do sistema e de suas instituições o homem se

torna egoísta através da multiplicação e exaltação dos interesses privados, como transformar esse indivíduo privado, cujo ideal de felicidade é a satisfação de seus interesses egoísticos, num cidadão preocupado com o bem comum? É esta a realidade que justifica a tese inicialmente levantada de que a educação moral não pode ser vista apenas como a educação dos indivíduos, a partir de certos princípios ou normas morais. Esta será sempre uma tarefa sisífica de eterno e frustrante recomeçar, enquanto o sistema continuar gerando filhos contaminados de imoralidade. É, portanto, necessária a perspectiva mais ampla da renovação moral da sociedade como um todo.

Na outra ponta da relação formativa, encontra-se o professor que, a exemplo das crianças ou dos jovens, também está exposto às permanentes influências do meio. Não se pode imaginar que para se realizar um projeto de educação moral seja suficiente a manifestação de bons propósitos e a conclamação de professores para que eles assumam seu papel de formadores. É preciso, antes disso, que os docentes tenham uma correspondente formação, que tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral. Mais ainda: como agente de formação moral, o professor não fala sozinho, mas com ele fala todo o contexto escolar, ou seja, na educação moral escolar está sempre envolvida a escola como um todo. Na verdade, é este todo, com suas diferentes vozes, desde o diretor ao funcionário, desde os conteúdos aos procedimentos didáticos, desde os momentos formais aos lúdicos, que representa o verdadeiro agente da educação moral.

Formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de se viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes. Esta perspectiva ético-estética abandona o sentido regulador, enquadrador e identificador da ética tradicional para despertar nos jovens a percepção e a responsabilidade diante da desestetização que representa a miséria, a injustiça, a fome, enfim, a barbárie. Para avançarmos um pouco no esclarecimento dessa importante questão, parece adequado perguntar quais são os objetivos da formação moral.

4. QUAIS OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO MORAL?

Como já foi dito anteriormente, o modelo de um ordenamento moral de princípios e de regras estáveis pertence ao passado. Hoje, tudo está em permanente transformação: o que valeu ontem pode não valer hoje e o que vale hoje pode não servir amanhã; o que é tido como certo num determinado contexto cultural pode não ser correto em outro. Impõe-se o entendimento de que os princípios e as regras universais perdem sua força a favor de novas convenções, que dependem dos contextos culturais. Pode-se dizer que se ampliam e flexibilizam os

limites dos sentidos e, com isso, os limites do sujeito e do mundo. Como na arte, a vida parece ser uma permanente renovação de regras e de preceitos.

O contexto contemporâneo de paulatina desconstrução dos valores e normas tradicionais exige outras formas de legitimação. Pressupondo, como parece plausível, que os homens não conseguem conviver pacificamente sem normas que regulamentem suas condutas e sabendo, também, que tais normas não podem ser deduzidas de princípios transcendentais, é necessário dar-lhes legitimidade com base em outro procedimento. Já no início da época moderna, Rousseau (2007), Hobbes (2006) e Hume (1995) propuseram a idéia do contrato social. Mais recentemente, Habermas (1989) e Rawls (1993) sugerem a idéia de consenso a ser encontrado mediante o diálogo. Este novo procedimento de legitimação tem conseqüências consideráveis tanto para o sujeito que simplesmente cumpre normas, quanto para aquele que exige o cumprimento de normas. Para o primeiro não é suficiente obedecer cegamente às normas, porque, desde a modernidade, o sujeito moral assume a corresponsabilidade pela legitimidade das normas. Se, na moral tradicional, Abraão podia matar seu filho sem incorrer em crime porque obedecia a Deus, a partir da modernidade, mesmo obedecendo a Deus, Abraão seria criminoso, porque o argumento da autoridade não mais o isentaria da responsabilidade pelo homicídio. De outra parte, para o educador não é suficiente exigir obediência em nome de alguma autoridade: ele precisa tornar plausível a legitimidade das normas. No primeiro caso, é necessário responder à pergunta em nome de quem se obedece e, no segundo, em nome de quem se exerce a autoridade moral. Exige-se, portanto, um elevado nível de consciência e de responsabilidade. Hoje, é necessário dar voz à vida do indivíduo e da comunidade em meio ao calor e à fragilidade da realidade. A linguagem evocativa é substituída por uma linguagem palpitante, que tenta dizer o que nunca foi dito, que busca abrir trilhas em meio a cenários nunca antes visitados. A todo instante mudam os cenários na biologia, na medicina, na genética, na comunicação, na política, na economia, gerando sempre novos desafios para a reflexão ética e, conseqüentemente, para as decisões e ações morais.

Esse deslocamento dos fundamentos da moralidade do céu para a terra, da transcendência para a imanência, tem enormes implicações para qualquer projeto de formação moral. No bojo dessa reviravolta, ocorre a passagem da visão providencialista e fatalista da história para uma visão puramente humana e histórica. Com isso, dissolve-se a fonte que legitimava a educação moral tradicional e perde força o argumento da autoridade em nome do qual se exigia submissão e obediência. Encontramo-nos em meio a essa passagem, com os olhos ora voltados para o passado, ora para o futuro, entre a saudade e a esperança, vivendo intensamente as ambivalências de um mundo em transformação.

Ao tempo em que as mudanças ocorriam de forma mais lenta, o homem tinha condições de olhar para o passado e ver nele espelhados o presente e as expectativas de futuro, de modo que tinha como orientar-se, sentir-se seguro, em relação ao curso dos acontecimentos. Nesse contexto de estabilidade, justificava-se uma educação moral baseada no argumento

da autoridade, que exigia sujeição e obediência ao conjunto de normas e valores aceitos por todos. A educação moral consistia na repressão dos desejos e instintos e na incorporação do *ethos* legitimado pela tradição. Hoje, as tradições se encontram sob suspeita, perderam sua força orientadora e não oferecem mais amparo e segurança diante de um futuro inseguro e imprevisível.

Essa condição cultural tem decisivas conseqüências para a formação moral das pessoas. De um lado, como vimos, a educação moral nos moldes tradicionais da adaptação a um código ético de traços universais e permanentes já não é possível. De outro, pela dissolução das referências, o homem corre o iminente risco de submergir na mudança, de ser envolvido, absorvido e levado pelo fluxo da existência, sem conseguir assenhorear-se do seu próprio caminho e destino. Para que isso não ocorra e para que não impere a lei do mais forte, são necessários códigos de conduta, normas e valores que devem ser respeitados por todos. É o preço da condição humana: a liberdade de todos exige o limite da liberdade individual. Apesar das teses que falam do fim dos valores (Lipovetsky, 1989), dos tempos líquidos (Bauman, 1999), as permanências, as referências, as normas e valores são condições necessárias da vida humana. Não há sociedade humana nem convivência ordenada e pacífica sem um código de direitos e deveres, orientador da coexistência dos indivíduos. O que ocorre é que este código não é mais indelével, permanente e universal, mas histórico, ou seja, sujeito a transformações e mudanças que acompanham as condições materiais e culturais da sociedade. Essa ambivalência entre a permanência e o fluxo, entre a tradição e o porvir, entre o ser e o vir-a-ser é o centro da *paideia* contemporânea.³

3. Mesmo os autores considerados precursores ou pós-modernos, em sentido estrito, não colocam em dúvida a necessidade de valores. Veja-se o que diz Vattimo (1996, p. 5-6), ao analisar as posições de Nietzsche e de Heidegger: "Como essa definição coincide com o 'Deus está morto' e com a desvalorização dos valores supremos de Nietzsche? Pode-se percebê-lo ao se atentar para o fato de que também para Nietzsche não desapareceram os valores *tout court*, mas os valores supremos, resumidos precisamente no valor supremo por excelência: Deus. Tudo isso, porém, longe de tirar sentido da noção de valor, como Heidegger bem viu, liberta-a na sua potencialidade vertiginosa: somente onde não há instância terminal e 'interruptiva', bloqueadora, do valor supremo-Deus, os valores podem manifestar-se em sua verdadeira natureza, que é a convertibilidade, e a sua transformabilidade/processualidade indefinida".

Nesse cenário, a tarefa da educação moral coloca-se numa nova perspectiva de formar um sujeito moral, portador de uma consciência crítica que lhe permita uma permanente percepção e avaliação da pertinência dos códigos, normas, tradições, na perspectiva da liberdade e da justiça. A liberdade é condição seminal de qualquer moralidade, uma vez que sem liberdade não há decisão nem ação moral, e justiça é condição antropológica do ser humano como ser social, que precisa encontrar formas de convivência em que direitos e deveres se equilibrem. Por isso, formar sujeitos morais não significa, pelo menos não significa apenas, transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Compete ao professor despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral. Esse é fundamentalmente um processo dialógico, argumentativo, de convencimento. Ninguém pode obrigar alguém a ser um sujeito moral contra a sua vontade, nem mesmo mediante as mais severas ameaças ou sanções, pela simples razão de que a liber-

dade é condição *sine qua non* da moralidade. Obedecer às normas, seja por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), mas não para ser um sujeito moral. A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito. E essa condição de sujeito moral autônomo não existe *a priori*, nem pode ser simplesmente transmitida pela educação: é uma condição que deve ser conquistada e continuamente fortalecida ao longo de toda a vida. Ajudar nesse intuito é o sentido e o objetivo da formação moral.

Erigir liberdade e justiça em princípios centrais de um novo modelo de moralidade implica repensar profundamente a relação entre indivíduo e sociedade, estabelecendo novos vínculos que agregam as tônicas fundantes dos modelos ético-filosóficos da antiguidade e da modernidade, focados, como se sabe, respectivamente, na justiça e na individualidade. Sociedade e indivíduo são as duas faces imbricadas de uma mesma realidade social.

O ser humano, por ser dotado de razão, é um ser confiado a si mesmo, que deve cuidar de si, velar por si mesmo. Dessa premissa ele não pode abrir mão, sob pena de deixar de ser humano. O sujeito moral só se constitui a partir do trabalho que faz consigo mesmo como exercício de conquista de sua liberdade. O estado que o indivíduo deseja é o estado de soberania e independência de si mesmo, numa palavra, de autonomia com relação a si mesmo, às coisas e ao mundo. Desse objetivo maior decorre a pergunta a respeito da conduta ou das regras que devem ser assumidas para alcançar esse estágio de autonomia.

Combater a imoralidade significa, então, o homem repensar-se como sujeito moral; repensar-se como indivíduo, em sua história pessoal, nas suas relações com os outros seres humanos e com a natureza; significa repensar a sua situação no mundo contemporâneo, o sentido de sua vida presente e futura, as suas formas de convivência e usos dos outros e da natureza. Mas significa, também, repensar a sociedade, seus objetivos e ideais, seus valores e normas, seu sistema jurídico, político e econômico, na perspectiva da convivência digna e justa. E é no contexto dessa relação entre o individual e o social, como dimensões fundantes da moralidade, que o conceito de justiça adquire nova e inarredável centralidade. A justiça é a primeira e mais fundamental virtude do homem contemporâneo. O eixo dessa nova perspectiva consiste na relação indissolúvel entre o indivíduo e a sociedade. Restabelecer esse vínculo entre indivíduo e sociedade, em meio a um contexto cultural em que tal vinculação se apresenta estremecida, parece-me o objetivo central de educação moral. Não existe o sujeito moral independente da sociedade e nem a sociedade moral independente do sujeito moral: ambos mantêm entre si vínculos indissolúveis de liberdade e de justiça. Liberdade é o escopo e justiça sua condição. Nesses termos, não há liberdade sem justiça e nem justiça sem liberdade.

Se fosse resumir essas considerações, diria que a educação moral se baseia, em termos de procedimento, no diálogo e na argumentação, e, em termos de objetivos, na formação do sujeito moral crítico, autônomo e livre, cujas principais virtudes devem ser a responsabilidade e a justiça. No entanto, a realização desse objetivo enfrenta, na prática, grandes dificuldades, uma vez que as tendências hegemônicas nos contextos sócio-cultural-econômico se orientam em sentido contrário. A seguir, serão apontadas algumas dessas dificuldades.

5. DIFICULDADES, CONFLITOS E AMBIVALÊNCIAS

Podemos distinguir várias situações que configuram posicionamentos distintos com relação à educação moral. O primeiro é representado por aqueles que, diante do mundo barbarizado em que vivemos (Mattéi, 2002), sentem-se desiludidos e impotentes e não acreditam que algo possa ser mudado pela educação moral. No interior da escola, existem também os que, atropelados pelo cotidiano de tantas tarefas, burocracias e frustrações, tornam-se indiferentes, optando por cumprir suas obrigações sem altruismos nem projetos. Há também o grupo dos saudosistas que constantemente comparam os “bons tempos” com as desgraças morais contemporâneas e sonham com o retorno ao passado das normas claras, da ordem e do dever. Finalmente, existem os que fazem coro a um certo discurso de senso-comum, lamuriento, acusativo e catastrofista, que se sentem vítimas e não se cansam de culpar os outros.

Em meio à tensão entre essas várias situações, a escola é acometida por uma profunda crise. Ao mesmo tempo em que a escola é responsabilizada pela formação moral dos alunos para compensar o vazio formativo aberto pelo esfacelamento da família, pela influência desconstruída da mídia e pela desorientação ética geral da sociedade, ela é solicitada a dedicar-se a adaptar os alunos à sociedade, transmitir-lhes conhecimentos e habilidades, de modo que possam ter uma vida de sucesso. Esta crise é essencialmente a crise da *Bildung*, da formação do homem integral, individual e social, que se esfacela sob a desmesurada submissão da educação às exigências de um modelo de vida que se divide entre os prazeres imediatos, as vantagens materiais e as exigências do mercado. Sob a alegação da necessidade de atender às incontornáveis exigências desse modelo de existência, ou seja, de realizar uma educação utilitarista que adapta os indivíduos à realidade, a escola é fortemente constrangida a abrir mão de uma de suas mais importantes responsabilidades, que é a formação integral do ser humano em sua dimensão epistemológica, estética e moral. Essa, então, é a primeira grande dificuldade: exige-se, de um lado, uma educação voltada para o mercado, para a competitividade, para o útil e, de outro, uma educação do sujeito moral responsável, respeitoso, justo. São duas propostas não apenas distintas, mas em boa medida contraditórias, uma vez que, como veremos adiante, o atendimento aos mandados do mercado fere, em muitos aspectos, os princípios da moralidade. Essa situação gera um clima de indiferença e impotência entre os docentes que, descrentes das reais possibilidades de uma educação moral, parecem cada vez mais reféns de um sistema que deles exige “virtudes” opostas aos parâmetros de uma moralidade fundada no respeito, na dignidade, na tolerância, na justiça e na democracia.

Essa situação de um certo marasmo moral confere incrível atualidade à pergunta formulada por Hobbes: “Por que os homens devem atuar de outra forma que não seja em função de seu próprio proveito imediato?”. Esse é o ponto nevrálgico e a dificuldade maior da educação moral hoje. Enquanto tudo se foca no indivíduo, nos seus interesses, nos seus desejos, vantagens e prazeres, a educação moral precisa, remando a contracorrente, cultivar o respeito, a responsabilidade e a justiça. Nesse sentido, a educação moral torna-se uma tarefa complexa

que envolve o grande desafio da contrafaticidade, uma vez que a tendência educacional dominante é a da acomodação, da adaptação, do enquadramento das pessoas a uma realidade orientada pelos interesses do sucesso pessoal, da posse de bens e do exercício do poder.

Tal tarefa torna-se ainda mais difícil se levarmos em conta que o cuidado do indivíduo consigo mesmo passou a representar, desde a modernidade, não mais a negativa renúncia do eu, comum na moral cristã, mas uma conquista positiva de constituição do eu. Temos então a ambivalente exigência de, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento do indivíduo, com sua liberdade e autonomia, e despertar nele o espírito de socialidade respeitosa, tolerante e responsável. Encontrar um equilíbrio entre os interesses individuais e as necessidades sociais não é, de modo algum, uma tarefa simples. Aristóteles ensinou que a formação da pessoa tem sempre um caráter político, uma vez que o eu se constitui na estreita relação com a *pólis*, seus costumes, normas e valores (1999, p. 18). O *ethos*, de onde deriva *ético*, é a maneira de alguém se conduzir, sua forma de ser, de decidir e de agir diante de diferentes situações no interior da comunidade. Essa dupla dimensionalidade, individual e social, do ser humano confere igual duplicidade à formação moral que visa à formação do sujeito autônomo e livre, mas sempre na condição de ser político e social. Decisões e ações são, ou pelo menos deveriam sempre ser, gestos, a um tempo, solitários e solidários de uma liberdade refletida que implica limites negociados. O indivíduo se desenvolve como ser autônomo e livre nos limites de sua humanidade política. O equilíbrio dessa dupla condicionalidade encontra garantias objetivas e democráticas nas normas e prescrições que organizam os desejos e os instintos, adaptando-os às exigências da convivência entre liberdades. A liberdade, portanto, tem sempre um caráter político, como já sabiam os gregos. Liberdade significa não ser escravo de si, dos seus instintos e dos seus apetites e, ao mesmo tempo, não ser escravo dos outros. Mas não ser escravo dos outros significa também que o outro não pode ser meu escravo. “A ação justa”, dizia Aristóteles (1999, p. 101), “é um meio termo entre o agir justamente e ser tratado justamente”. Em conformidade com essa premissa, os sujeitos não podem formar-se, conhecer-se, constituir-se independentemente de sua relação com os outros. À liberdade do indivíduo, portanto, é inerente uma dimensão política e social. Disso podemos concluir que o comportamento moral está intrinsecamente relacionado ao conceito de democracia e de justiça social. E assim voltamos à pergunta de Hobbes: Como convencer os homens a não perseguirem apenas os seus interesses individuais? E é nisso que reside a grande dificuldade, numa época em que se privilegiam e se antepõem os interesses individuais aos sociais e comunitários.

Essa relação entre o individual e o social liga-se a uma outra dificuldade presente na educação de modo geral, mas particularmente difícil no contexto da educação moral. Trata-se do problema da disciplina e da autoridade. Todo o debate a respeito das relações entre as gerações defronta-se com essa questão. Pode-se dizer que qualquer atividade humana que se propõe alcançar certos objetivos exige disciplina. Isso vale tanto para uma equipe desportiva, para uma orquestra, quanto para um grupo de pesquisa que queiram obter sucesso no seu trabalho. No entanto, desde a quebra do autoritarismo tradicional (Rousseau, 1992), tornou-se

comum uma forte rejeição a qualquer tipo de autoridade, a ponto de chegarmos hoje a uma sociedade que endeusa a inexistência de limites. Particularmente a família e a escola se de-frota com esse problema. Filhos e alunos articulam uma difusa reivindicação de igualdade com relação aos pais e professores.

Em outras palavras, há hoje uma forte resistência em reconhecer o princípio da autoridade, em nome da qual se possa exigir disciplina. Teríamos aí um vasto campo de debates e discussões que não é o momento de explorar. No entanto, é importante registrar que essa crise de autoridade e de disciplina afeta também a educação moral, na medida em que se questiona a autoridade da norma moral. Retorna aqui o problema, já abordado anteriormente, da legitimação das normas e valores. Hoje, as normas e valores exigem uma legitimação racional, de modo que aqueles que são obrigados a segui-los possam compreender por que são obrigados a fazê-lo.

Acontece, no entanto, que esse processo de legitimação não pode ser retomado a cada instante. A vida cotidiana pressupõe uma certa durabilidade, um reconhecimento, em princípio, da autoridade, pelo fato de essa autoridade ter sido socialmente legitimada. Não é necessário dizer que isso não justifica o uso despótico dessa autoridade. É preciso que filhos e alunos estejam convencidos, primeiro, de que a disciplina e a autoridade são socialmente necessárias e, segundo, que a disciplina e a obediência, embora imponham limites aos impulsos e desejos imediatos, são vantajosas em termos da convivência civilizada. No entanto, essa argumentação é pouco convincente no contexto cultural em que predomina a *eudaimonia*, a busca do prazer, o sucesso e as vantagens pessoais. Ocorre nesse ambiente um notável dissenso entre virtude e felicidade. Está posta, assim, essa última questão: Por que praticar a virtude se ela não conduz à felicidade?

Nas sociedades tradicionais havia um forte consenso a respeito do código de regras e dos fins sociais que deviam orientar a vida de cada um. Esse consenso se fundava na relação entre virtude e felicidade: o sacrifício da virtude era recompensado pelo ganho de felicidade. A relação entre virtude e felicidade, que preservava coesas tanto a *pólis* grega quanto a *comunitas* medieval, parece romper-se na sociedade contemporânea. De um lado, sobrevivem os ideais tradicionais de honestidade, respeito e equidade, formulados na Grécia como forma de vida feliz na *pólis* e, na Idade Média, como caminho para a felicidade eterna e, de outro, surgem os ideais da posse, do consumo e do poder que prometem a felicidade no sistema capitalista. A promessa de felicidade, que justificava as virtudes tradicionais, perdeu credibilidade e a felicidade contemporânea não necessita de virtude.

Nas sociedades em que se dissociam virtude e felicidade, a educação moral tende a constituir-se num repertório de admoestações acompanhado de promessas de felicidade que desfrutam de pouca credibilidade. Disso resulta o que poderíamos chamar de uma moral cínica do capitalismo contemporâneo, ou seja, uma moral que exige um comportamento virtuoso como, por exemplo, obedecer às leis, submeter-se aos preceitos da ordem pública, pagar

impostos, dizer a verdade, ser honesto etc., sem que tais comportamentos tragam a felicidade pessoal e social nos termos da *eudaimonia* dominante. Pior que isso, a felicidade, muitas vezes, encontra-se do lado daqueles que burlam os princípios dessa moral. A ambivalência mais perversa desse moralismo cínico da sociedade capitalista é que esse divórcio entre regras e fins, entre virtude e felicidade, atinge particularmente as parcelas menos favorecidas da população, que não podem aproveitar-se dos benefícios do sistema alcançados pela burla da norma. Essa parte da população tem que obedecer às normas, tem que ser virtuosa para garantir o funcionamento de um sistema que, na verdade, apenas a aflige, reprime e exclui.

No modelo cristão, o comportamento virtuoso garantia a felicidade eterna para todos os que agiam em conformidade com a lei. Na intenção, pode-se dizer o mesmo do modelo secularizado da modernidade, pois a obediência de todos às normas do contrato social deveria garantir o bem-estar e a felicidade de todos. Com o surgimento do capitalismo, esta perspectiva foi alterada, na medida em que, enquanto permanece a exigência da virtude de todos, a felicidade fica reservada aos poucos que antepõem os interesses privados aos sociais. Na situação atual do capitalismo neoliberal, em que a felicidade consiste na busca do prazer imediato, chegamos ao ponto extremo não apenas da desconexão entre virtude e felicidade, mas da inversão dessa relação em antagonismo: a realização social, o sucesso, o bem estar são facilitados pela contravenção, pelo poder, pela exploração das pessoas e do meio. Uma vez ocorrida esta desconexão entre virtude e felicidade, o perigo reside em se manter a virtude na forma de pura coação ou repressão. Com isso, elimina-se a sedução da recompensa, que justifica o sacrifício, e a moral perde o sentido.

Parece ser esse o risco que corremos numa sociedade em que as virtudes tradicionais já não são o mecanismo para alcançar a felicidade, pelo menos não nos termos hedonistas em que é formulada hoje. Num contexto em que o virtuoso não raro é considerado otário, a educação moral está condenada a enfrentar enorme dificuldade. Esses comentários nos permitem retornar à nossa tese inicial de que a reforma moral do indivíduo depende essencialmente de uma simultânea reforma moral de sociedade como um todo. Como esta reforma não é possível sem os indivíduos, é tarefa primeira da formação moral estimular a formação de sujeitos políticos que tenham a justiça como seu bem maior.

CONCLUSÃO

Essa reflexão mostra com bastante clareza que a tarefa da educação moral não é apenas um compromisso dos pais, da escola ou de uma outra instância qualquer, mas um compromisso da sociedade como um todo e de todas as suas instituições políticas, jurídicas, midiáticas e também educacionais. Afirmar isso representa alimentar certa utopia, no seu sentido negativo, uma vez que, no momento, nada indica que a sociedade venha a iluminar-se em todos os seus ambientes de um novo consenso de moralidade. A sociedade será sempre plena de contradições e é no interior delas que se estabelece a luta por práticas individuais e sociais que

favoreçam o bem-estar e a felicidade de todos. É nessa perspectiva que deve ser vista a tarefa da educação moral realizada no interior da escola: uma tarefa árdua que se encontra entre paradoxais e contraditórias exigências. De um lado, sabe-se que ela precisa da tradição como condição educativa para o presente e para o futuro e, de outro, reconhece-se que ela necessita adaptar-se ao ritmo e à celeridade das mudanças e transformações. Se no passado o próprio acontecer histórico tinha o sentido alegórico que ilustrava as grandes idéias de Homem, de Deus, da Natureza, idéias estas que orientavam o mundo e representavam o sentido da vida, agora o movimento não é símbolo de nada, ele é pura e simplesmente movimento, mudança sem significado exterior a si mesmo. Com o esvaziamento dos grandes cenários de sentidos e significados teleológicos, o homem perdeu sua condição de dominador e foi jogado para o interior do próprio movimento, transformando-se em parte igual a todas as outras do todo em movimento. Adorno disse, certa vez, que a grande máquina da ciência e da tecnologia cuspiu seu maquinista e criador. Talvez se possa dizer, desde um outro ponto de vista, que o ser humano não foi ejetado, mas está ameaçado de ser absorvido pela grande máquina, no interior da qual está sendo consumido pelas chamas ardentes de um progresso que avança sozinho sem dar atenção aos sentidos transcendentais do humano. Parece, então, que nos encontramos bastante distantes do homem autônomo e socialmente responsável, que é o objetivo maior de toda a educação ética. Trata-se, sem dúvida, de um ambiente muito adverso para uma educação moral, mas o imponente movimento por uma nova moralidade individual e social nos convence primeiro de que ela é absolutamente necessária e, segundo, de que ela é possível.

O caminho certamente não é nem curto nem fácil. Nem se deve imaginar que seja possível formar os sujeitos para depois termos uma sociedade mais moralizada. A formação das pessoas e o repensar das estruturas profundas de nossa sociedade são duas faces de um mesmo processo. É preciso empreender um grande debate da coisa pública, do espaço público como o âmbito de discernimento moral, em que o conceito de justiça assume centralidade e se torna o conceito definidor da mais elevada virtude da ética contemporânea. E a escola, em todos os seus níveis, tem uma fundamental contribuição a dar: promover a renovação moral do indivíduo e da sociedade, no sentido de uma ordem mais justa.

REFERÊNCIAS



ADORNO, T. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. A indústria cultural. In: Gohn, G. (Org.). Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99.

ADORNO, T. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ARISTÓTELES. Ética a Nicomacos. Brasília, DF: UNB, 1999.

BAUMAN, Z. Ética pós-moderna. São Paulo: Paulus, 1997.

- BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HOBBS, T. Leviatã. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- HUME, D. Uma investigação sobre os princípios da moral. Campinas: UNICAMP, 1995.
- KANT, I. Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung. In: Kant, I. Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner, 1969.
- LIPOVETSKY, G. A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Antropos, 1989.
- LYOTARD, J.-F. A condição pós-moderna. Lisboa: Gradiva, 1985.
- MATTÉI, J.-F. A barbárie interior. São Paulo: unesp, 2002.
- POCHMANN, M. A exclusão social no mundo. São Paulo: Cortez, 2004.
- RAWLS, J. Teoria da justiça. Lisboa: Presença, 1993.
- ROUSSEAU, J.-J. Emilio ou da educação. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- ROUSSEAU, J.-J. Do contrato social. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- VATTIMO, G. O fim da modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes 1996.
- WEBER, M. Ciência e política: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CEDES
Educação & Sociedade
Print version ISSN 0101-7330
Educ. Soc. vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007
doi: 10.1590/S0101-73302007000300006

A DIMENSÃO ÉTICA DA AULA OU O QUE NÓS FAZEMOS COM ELAS¹

1. Artigo publicado em VEIGA, Ilma P. A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, pp. 73-93.

2. Doutora em Educação (USP), é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE e autora dos livros *Ética e competência, Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade* e *Filosofia na escola – o prazer da reflexão*.

Terezinha Azerêdo Rios²

O ensino, como toda prática social, contingente a circunstâncias históricas e espaciais determinadas, encontra-se penetrado por opções de valor e, portanto, é preciso identificar sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na própria atividade, na configuração que adquire a própria prática.

Angel PÉREZ GÓMEZ

O melhor do melhor saber é a descoberta de novas e fascinantes parcelas de ignorância.

Fernando SAVATER

FAZER AULA: UM DESAFIO

Certa vez, eu fui chamada de “auleira”. Não, não era um elogio. Ao contrário, pretendia ser uma ofensa. Auleiro, para a pessoa que quis me ofender, seria o professor que “só dá aula”. Aquele que não faz pesquisa, que não escreve artigos, que não apresenta trabalhos em eventos científicos, que... é só professor! Embora eu me sentisse mesmo ofendida, procurava retrucar, indagando: como ser chamado de professor sem *dar aula*?

Num *Curso de Atualização para Professores*, parte de um projeto do CENAFOR³ de que participei como docente, na década de 1980, o primeiro momento tinha como tema a aula. Começávamos, então, com uma provocação. Apresentávamos uma epígrafe:

- Qual é a sua profissão?
- Eu sou professor.
- Ah! então... *o senhor dá aulas!*

3. Extinto em 1986, o CENAFOR – Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional foi um órgão do Ministério da Educação. O projeto a que me refiro se intitulava “Desenvolvimento de Recursos Humanos nas Escolas Técnicas Estaduais”. O Curso era denominado “A escola em movimento: o professor e a formação do técnico de 2º. Grau”, e foi realizado em ETEs de todo o Brasil.

E seguíamos, procurando descobrir, desvendar, inventar, o que se esconde por trás dessa palavra pequena e desse gesto enorme.

É esse o meu gesto mais freqüente e meu “identificador” profissional: professora, docente. E gosto de fazê-lo e de refletir sobre ele, reflexão que é também parte dele. Por isso, ao falar dele, aqui, quero trazer, para partilhar minha reflexão, alguns autores que têm caminhado pelos terrenos da aula e da ética (e por muitos outros terrenos). É como se eu fizesse feito Chico Buarque e “ajeitasse meu caminho pra encostar no deles”.

Admiro muito aqueles que não recorrem a citações quando produzem um texto. Mas também me sinto enriquecida quando sou remetida, por causa de uma citação, a um bom trabalho, a idéias ainda não conhecidas, ao reforço de uma idéia que já andava explorando. Assim, neste texto, vou abusar um pouquinho das citações, na medida em que, com elas, convido para este espaço tanto os “meus” leitores quanto aqueles de quem venho sendo leitora atenta e “aprendente”⁴. E vou trazer também algumas idéias que já andei partilhando em outros textos e que aqui procuro organizar em novo arranjo.

4. Devo agradecer a colaboração valiosa de Elisabete Ferreira Esteves Campos, Livia Maria Guaraldo, Maria Socorro Lucena Lima e Valéria Cordeiro F. Belletati, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, da USP, que me trouxeram ricas referências de sua própria prática.

A primeira dessas idéias, que vai nortear toda a reflexão aqui proposta, é a de que *uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula. Branca Ponce, Roseli Fontana e Sanny Rosa me ajudam a ampliar essa idéia. Diz a primeira:

A aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática. [...] É uma relação intersubjetiva, supõe portanto a presença de sujeitos interagindo entre si. Em outras palavras, tanto o aluno quanto o professor devem ser vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e neste sentido possuem uma igualdade para que tal relação se estabeleça. [...] Porém, aluno e professor possuem diferentes níveis de compreensão da realidade e o diálogo em aula não deve ignorar este dado, mas sim incorporá-lo como dado fundamental. (PONCE, 1989, p. 77-78).

A referência a níveis pode levar a se concluir que se trata de verticalidade na relação. Não! O que se quer apontar não é um caráter “hierárquico”, mas a especificidade de papéis, marcados pela singularidade dos sujeitos e pelas determinações do contexto social no qual eles se relacionam. É assim que raciocina Roseli Fontana ao afirmar:

[...] os lugares sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação concreta numa escala microscópica.(FONTANA, 2001, p. 36).

E Sanny Rosa nos conduz às idéias de horizontalidade e de igualdade na diferença, quando lembra que

o ensino não pode ser “dado”, mas antes deve ter a qualidade de algo que, sendo “apresentado” pelo educador, possa também ser “encontrado” a partir da subjetividade do educando (ROSA, 1998, p. 103).

Se eles (os alunos) não encontrarem, não é possível dizer que nós (os professores) apresentamos, realmente. Se eles não aprenderem, será possível dizer que ensinamos? Léa Anastasiou nos traz o termo *ensinagem*, usado

[...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2003, p. 15).

O que fazemos quando fazemos a aula, juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos. Daí, a pergunta: o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? Quando faço tal pergunta, estou me lembrando do aluno que se sente injustiçado e diz: “Viu o que o professor fez comigo?” ou do professor que afirma, quando alguém diz que ele parece cansado: “É isso que os alunos estão fazendo comigo!”. E é claro que me lembro também de meu primeiro professor de Filosofia, Arthur Versiani Velloso, que abriu para mim as portas desse espaço rico e fascinante do conhecimento, e que eu gostaria que estivesse vivo para eu mostrar a ele o que fez comigo, com seu gesto generoso.

Quando fazemos aulas, ensinamos. Há que ter cuidado quando fazemos essa afirmação. Na escola de hoje, na educação contemporânea, o foco privilegiado vai passando a ser a aprendizagem, a perspectiva de “aprender a aprender”. E também a idéia controvertida de que “ninguém ensina nada a ninguém”. E a evocação imediata da proposta de educação que nos apresenta Paulo Freire. Quero entrar nessa conversa na companhia de Guido de Almeida.

QUEM ENSINA? QUEM APRENDE?

Publicado há mais de 20 anos, o livro de Almeida - *O professor que não ensina* - mantém uma séria e preocupante atualidade. O autor, ao fazer a análise do pensamento de professores apresentado em redações escritas num concurso para o magistério em Minas Gerais, revela o que chama de “*uma visão deturpada e deturpadora da educação e do ensino, (...) uma visão romanceada, folhetinesca, inteiramente anacrônica em relação ao mundo em que vivemos*”. E afirma que não hesita “*nem sequer um minuto em generalizar (suas) conclusões para a realidade brasileira*” (ALMEIDA, 1986).

O que se encontra nas redações analisadas por Almeida é um discurso que procura chamar atenção para as dimensões morais e estéticas do trabalho do professor, mas numa perspectiva moralista e “afetivista”. Não se percebe ali o distanciamento crítico que busca olhar de maneira clara, abrangente e profunda a realidade. Infelizmente, isso é algo que se encontra frequentemente em muitos professores de nossos dias – “cativados” por um discurso envolvente (ou deveríamos dizer cativos dele?). Muitas vezes, os professores, em nome do rompimento com uma visão racionalista ou tecnicista, caminham na direção de um irracionalismo, uma concepção romântica e adocicada do trabalho educativo e da tarefa docente.

Por exemplo: a idéia de que o professor é *antes de tudo* um amigo traz guardada a negação de que ele é, enquanto professor, antes de tudo *um profissional* que, sem dúvida, deveria ter consciência da relação estreita que se estabelece entre ele e os alunos, mas que se torna amigo em virtude do que faz como professor.

Almeida aponta como discursos dessa natureza alimentam a ideologia do sistema em que vivemos. Afirma ele:

Convém à classe dominante que o professor se veja como (...) missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo; tudo: menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino.

Convém acreditar que o aluno precisa mais de carinho e amor do que de ensino: isso equaciona, a um tempo, pelo menos dois problemas: o da não aprendizagem do aluno e o da não habilitação do professor. (ALMEIDA, 1986, p. 148-149).

O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender⁵.

5. No Projeto Ensinar – Programa de Formação Continuada dos Docentes da PUCSP, de que participei como coordenadora em 2003-2004, nosso slogan era: “*Quanto mais se ensina, mais se aprende*”. Tivemos a confirmação disso no testemunho dos professores participantes.

É preciso trazer, mais uma vez, a discussão gerada pela afirmação de Paulo Freire, tão explorada quando se trata de pensar sobre a relação professor-aluno. Freire faz referência à necessidade de superar “a contradição educador-educandos”, própria de uma concepção “bancária”, e de promover uma educação problematizadora. Afirmo ele que

[...] em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1974, p. 78).

O diálogo é uma das palavras-chave da proposta freireana. Ora, não há diálogo com o “mesmo”. Os “mesmos” monologam narcisicamente. A diferença e a diversidade são motivadoras da troca, da partilha. No diálogo se cruzam

os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construídos por múltiplos sujeitos ao longo da história (KRAMER E JOBIM, 1994, p. 4).

É por essa razão que a diversidade deve estar presente. Não acolho apenas minhas idéias expressas pelo outro, mas reconheço, como afirma Konder (1992, p. 139), que

as razões do outro podem me proporcionar uma ocasião significativa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento, fundamentar com maior solidez meu ponto de vista. Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo idéias que recuso, desempenha uma função essencial na minha auto-renovação, no enriquecimento de meu conhecimento, na superação das cristações dogmáticas que podem estar sempre ocorrendo comigo sem que eu me dê conta delas.

O diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e de aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim, instalada a partir de uma perspectiva de dominação, de discriminação.

O aluno é outro, diferente de mim. Junto com ele, na igualdade de sujeitos que somos, ambos, construímos algo que tem a ver conosco, mas nos ultrapassa: tem a ver com a escola, com a sociedade, com o mundo.

Vamos ao texto de Freire, no qual grifo algumas expressões:

[...] o educador já não é o que *apenas* educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora *ninguém educa ninguém*, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1974, p. 78-79).

Isso é o que nos *ensina* Paulo Freire. Fazendo essas afirmações, ele provoca indagações, nos convida a olhar de maneira crítica a educação que fazemos, chama nossa atenção para aspectos por vezes desconhecidos, ou antes, não considerados. Isso é ensino – da melhor qualidade!

Deslocada do texto/contexto em que é apresentada, a afirmação pode servir a interpretações equivocadas. Embora os termos ‘ensinar’ e ‘educar’ não possuam a mesma compreensão, usam-se indistintamente as expressões “ninguém educa ninguém” e “ninguém *ensina* ninguém”. Essa última afirmação, tomada isoladamente, esvazia, de certo modo, o significado do papel do professor, que tem como tarefa *ensinar*, entendido o ensinar como o gesto de partilhar, criar, recriar junto com o aluno a cultura. É nessa direção que vai a preocupação de Almeida, quando afirma:

Convém às classes dominantes que o professor interiorize que *ninguém ensina nada a ninguém*. Assim, a própria (escola) se desobriga do ensino, do preparo do cidadão. Todos os fracassos passam a ser creditados a pessoas, individualmente (ALMEIDA, 1986, p. 148).

Isso nos remete à especificidade da educação que se realiza no contexto escolar. Enquanto processo de socialização e contínua construção da cultura, a educação é algo que se encontra em todas as instituições sociais. Mas na escola ela se reveste de características diferenciadas. A escola é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para a qual se exige preparo, diretividade, rigor. Meirieu é enfático ao afirmar que

a escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem. [...] É uma instituição onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material conspiram – etimologicamente, “respiram juntos” – para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo. (MEIRIEU, 2006, p. 68).

E vai adiante:

Uma sala de aula não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades. Não é, tampouco, um conjunto de pessoas que compartilham as mesmas convicções ideológicas ou religiosas. Não é uma família cujos membros são unidos por relações de filiação. Não é um bando submetido

ao comando de um líder, nem um cenário de televisão onde o espetacular é a lei. É um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação dos cidadãos. (MEIRIEU, 2006, p.68).

Meirieu é corajoso ao falar em “transmissão de conhecimentos”. Não se pode rotulá-lo imediatamente como ‘conteudista’ por causa dessa afirmação. Se formos com cuidado ao seu texto, compreenderemos a que ele se refere, quando diz que *“o professor ensina [...] como que para participar, em sua transmissão, do próprio movimento pelo qual os saberes emergiram na história dos homens.”* (MEIRIEU, 2000, p. 13). Não se trata, de modo algum, do “depósito” da educação “bancária”: *“todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume, ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária”* (idem, p. 20). Meirieu fala, ainda, da seriedade do professor, *“como se carregasse o futuro a tiracolo”*. Expressão bonita, que nos remete à utopia, elemento necessário no trabalho docente, no *“acontecimento pedagógico”*.

A DIMENSÃO ÉTICA: O SENTIDO DO ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO

Para falar da dimensão ética da aula, é necessário que exploremos as características dessa dimensão e a sua articulação com as demais dimensões do trabalho pedagógico. Vale, então, procurar esclarecer, em primeiro lugar, a que nos referimos quando falamos em *ética*. Frequentemente, quando se fala da presença da ética na educação ou na escola, está-se, na verdade, falando da *moral*. É necessário, portanto, fazer uma distinção entre os conceitos, para encaminhar de forma mais precisa nossa reflexão.

Retomo aqui uma preocupação que tenho apontado em uma boa parte de meus trabalhos. Veja-se que falo em distinguir, e não em separar os conceitos de ética e de moral, que guardam uma estreita relação, mas não têm o mesmo significado. Devo ressaltar que a distinção e as definições que apresento não são as únicas que encontramos no campo teórico. Tenho me apoiado em trabalhos de Vaz (1988), Vázquez (1975) e, mais recentemente, partilhado com Savater (1992; 2002), Chauí (1994; 2006) e Goergen (2001; 2005), entre outros, as idéias que venho explorando.

Enquanto a moral se define como o conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade, a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade. A moral está sempre presente nas ações e relações dos indivíduos e grupos – não há sociedade que não estabeleça uma forma de conduta para seus membros. Temos uma *conduta moral* quando nos posicionamos em relação às imposições que nos traz a sociedade, dizendo sim ou não, obedecendo ou desobedecendo. Somos responsáveis – respondemos e nos comprometemos. O compromisso é próprio dos seres humanos: só eles podem prometer, com-prometer. E cumprir a promessa. Ou não cumpri-la.

Agimos moralmente. Mas nem sempre realizamos uma *reflexão ética*. Nem sempre buscamos verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. E é disso que temos sentido falta na prática educativa, nas escolas, na aula. Falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo.

A dimensão ética do trabalho docente se articula com:

- uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2001).

A dimensão *técnica* tem seu significado empobrecido quando é considerada desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão *tecnicista*, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. *Techne* significava, em sua origem, arte. A técnica reporta, assim, à realização de uma ação, a uma forma de fazer algo, a um ofício. Na sua atividade profissional, alguém *faz* alguma coisa – aí se requer ou se demonstra alguma habilidade.

O gesto de fazer guarda sensibilidade. Os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção sensível da realidade. A sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico; é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade (OSTROWER, 1986, p. 12-13).

O trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo *político*, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética. Falar numa dimensão ética da docência, mais particularmente da aula, é, portanto, pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reencaminhamento do trabalho. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual.

Para pensar na estreita relação dos aspectos componentes do trabalho docente, recorro a uma pergunta que é feita por um amigo e colega, o professor Douglas Santos: o que ensi-

namos quando ensinamos uma determinada disciplina? “*O que realmente ensinamos quando procuramos explicar cada um dos temas que dão identidade às nossas disciplinas e às nossas aulas?*” (SANTOS, 2004, p. 35).

A resposta é: não ensinamos apenas aquelas disciplinas. Segundo Santos, “*ensinar conteúdos ultrapassa os limites aparentes de nosso discurso e das afirmações que nele estão contidas*”. Isso quer dizer que, ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas que são usadas para construir o pensar e, além disso, possibilidades de desenvolver a capacidade de agir e sistematizar sua ação. Mais ainda: não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve, mas também se configuram atitudes em relação à realidade e à convivência social. A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala.

O GESTO QUE FALA E ENSINA

O trabalho educativo constitui-se numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença e em que se procura instalar a igualdade. Do ponto de vista ético, o contrário de igualdade não é diferença – é *desigualdade*. Na aula, estabelecemos relações. Somos sujeitos em interação. É necessário que estejamos atentos às implicações dessa interação, desse corpo-a-corpo.

Em outro trabalho (Rios, 2001), propus uma reflexão sobre as idéias de corpo docente e corpo discente. Um verso de Eduardo Galeano, no qual ele afirma que o corpo “é uma festa” (GALEANO, 1994, p. 138), levou-me a interrogar: “Que festa é a que promove o corpo docente?” Não deixei de considerar as condições precárias do trabalho dos professores, que limitam e muitas vezes impedem a presença dos aspectos característicos da festa: divertimento, animação, alegria, celebração⁶. E não me esqueci também da seriedade e do rigor, obrigatórios no processo de fazer aula. O que conduziu minha reflexão foi a idéia de vida, associada à de corpo e, mais que isso, a de *vida boa*, associada à de ética.

6. É Sanny Rosa, mais uma vez, que registra, numa conversa, que “*a aula é também é um espaço de sofrimento, porque ensinar e aprender é sofrido. Está-se fazendo necessário refletir também sobre a dimensão do ‘sofrimento’ associada ao ensinar e aprender. Não o sofrimento que paralisa, mas o que se manifesta como consequência do dar-se conta de que a ‘tarefa’ (seja a de ensinar ou a de aprender) consiste na empreitada de reduzir a distância entre o desejo e a realidade, sabendo de antemão que ela é, no limite, rigorosamente ‘impossível’ (no sentido atribuído por Freud).*”

No domínio da moral, a pergunta predominante é: *O que devemos fazer?* No da ética, a questão é: *Que vida queremos viver?* Essa segunda questão nos leva a indagar se estamos, com nosso trabalho, criando condições para a construção de uma vida digna e feliz; se as aulas que estamos fazendo constituem espaços de liberdade e autonomia, de ampliação de saber e de sentir, de instalação de diálogo.

No diálogo, leva-se em conta a alteridade. É ela que fundamenta a autoridade. A *autoridade*, que é exercício de poder nas relações sociais, ganha seu sentido na articulação com a *alteridade*, o reconhecimento do outro.

Falamos em autoridade do professor referindo-nos a algo ganho no reconhecimento concreto da especificidade do seu papel. Muitas vezes o sentido de autoridade encontra-se desgastado na instituição escolar. O que constatamos, na verdade, é, por um lado, um certo esquecimento da autoridade, um desprezo, uma negação, como se ela, por causa da referência ao exercício do poder, estivesse necessariamente ligada a uma forma de que o poder muitas vezes se reveste, que é a dominação. E, por outro, um abuso da autoridade, entendida como exercício unilateral de poder.

A interpretação inadequada do conceito de autoridade decorre de uma interpretação inadequada do próprio conceito de política. Devemos lembrar, como afirma Nogueira (2001, p. 28), que

a política é acima de tudo, aposta na participação política: disposição para interferir no rumo das coisas, ser sujeito ativo dos processos que dizem respeito a todos e a todos comprometem. Em seus estágios mais avançados, é aposta na participação democrática, dedicada a refundar o poder, a transformá-lo em algo mais acessível, menos ameaçador, mais compartilhado.

É preciso rejeitar, sim, o poder que se apresenta em todas as formas de *autoritarismo*. A autoridade é fundamental para o exercício de um poder democrático tanto na escola, quanto nas demais instituições sociais. É com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade, condição para a cidadania, no cotidiano das relações. “São os mestres exigentes que freqüentemente nos levam a não confiar nos caminhos de rosas”, afirma Ryle. Reconhecendo a autoridade e o rigor, que não deve ser confundido com a rigidez, com a inflexibilidade, o aluno tende a rejeitar o “laissez-faire”, a negligência, o descompromisso:

[...] os alunos não apontam como melhores professores os chamados “bonzinhos”. Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula. (CUNHA, 1992, p. 71).

O gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende *ensinar que* “é importante respeitar as diferenças”, quando o gesto *ensina a* desrespeitá-las.

Barthes nos lembra que

ensinar (...) não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar. (BARTHES, 1980, p. 10).

Barthes faz referência à presença da liberdade no ensino. Que lugar têm a liberdade e a autonomia no trabalho docente? Essa é uma questão importante, na medida em que a construção da cidadania, que se pretende na escola, implica necessariamente a autonomia. Não há possibilidade de a ação do docente contribuir para a afirmação da autonomia do aluno se essa ação não é, ela mesma, autônoma.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir.

A autonomia é sempre *relativa*, isto é, se dá em relação com os outros e, portanto, é inadequado confundi-la com independência ou com ausência de responsabilidade.

Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. *Relativa* significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores (HELLER, 1982, p. 151).

Autonomia implica liberdade. E a liberdade tem sentido quando se associa à idéia de movimento, de mobilização. Estar livre *de algo* é apenas parte da especificidade da liberdade. Ela ganha sua significação plena quando podemos afirmar que estamos livres *para* algo, quando podemos mobilizar nossa ação na direção de algo⁷.

7. Numa tirinha de *Mafalda*, do cartunista argentino Quino, Filipe, um dos amiguinhos de Mafalda que se caracteriza como alguém que não se entusiasma com a escola, diz, no começo das férias: “Enfim! Enfim, terminaram as aulas! Por fim acabaram as angústias de estudar lições e fazer deveres!”. E a seguir, se assusta: “Meu Deus! E agora, o que faremos com toda essa liberdade pela frente?”

Encontramos, muitas vezes, a afirmação de que não temos verdadeiramente liberdade, uma vez que na convivência social estamos sujeitos a uma porção de pressões, de *limites*. É necessário pensar, entretanto, que *não há liberdade sem limites*. A liberdade é uma condição

dos seres humanos, que vivem socialmente. Por isso, ela se revela em situações concretas, que apresentam limites e *possibilidades*. Nós somos tanto mais livres quanto mais ampliamos as possibilidades e reduzimos os limites.

Não somos livres isoladamente. A liberdade e a autonomia de professores e alunos é construída na relação, na reciprocidade. E articula-se sempre com a responsabilidade. Os princípios éticos, mais uma vez, são a referência para essa construção.

Resta pensar na exigência ética da presença da alegria no trabalho. A alegria não tem contra-indicação – ela é o segredo da ética, diz Savater. Aponta-se aqui mais uma idéia sempre presente em meu trabalho: no exercício da reflexão crítica, necessária no trabalho docente, é preciso criar lugar para a alegria, para o riso.

Quando dizemos que um discurso é feito em “tom professoral”, o que se anuncia? Uma forma categórica e dogmática de apresentar as idéias, um jeito de quem é senhor da verdade. “*O tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo. (...) Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso*”, afirma Larrosa (2004, p. 168). Penso que não há necessidade de deixar de ser professores: o que devemos é criar em nossa aula espaço para a presença do riso, para acolhê-lo e promovê-lo. E o riso de que aqui se fala não deve ser confundido

com esse riso que está à margem do sério, bem situado nos espaços delimitados do ócio e do entretenimento; com esse riso que se coloca no espaço trivializado e delimitado do lúdico e que é inofensivo porque não se mistura com o sério, porque se mantém sempre num lugar marginal, como uma espécie de intermediário festivo, de válvula de escape, num exterior à norma da seriedade, que não faz outra coisa senão confirmar a seriedade normativa. (idem, p. 169).

Tampouco devemos confundi-lo, nos diz Larrosa, com um riso que “*é um mecanismo de defesa contra o sério*”. Com Larrosa, digo que “*o riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério*” e que parece “*proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico*”. Estou pensando num velho ditado que ouvi muitas vezes na escola, enquanto aluna: “Muito riso é sinal de pouco siso!”. Para ser sério, o professor tinha que ser sisudo... No meu caminho de professora, nas aulas, fui aprendendo que “cara fechada” não é sinônimo de seriedade e que o respeito e a justiça se revelam também – e tantas vezes! – no bom humor e na descontração. Cunha (1992, p. 147) confirma: “*Percebi (...) que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias*”.

O TRABALHO DE BOA QUALIDADE FAZ BEM

A ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. *O bom trabalho é um trabalho que faz bem*, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. Também essa é uma tese que venho procurando partilhar, no meu caminho de professora.

Que não se confunda *fazer bem* com *fazer o bem*. É preciso levar em conta que os valores têm um caráter histórico e que a referência a um bem absoluto não encontra lugar num contexto em movimento, sempre sujeito a transformações. Fazer bem implica ter no horizonte a construção do bem comum, que se mostra sempre como um ideal – algo que se deseja e que é necessário e cuja possibilidade pode ser descoberta ou inventada no real, na existência concreta dos indivíduos e dos grupos em suas inter-relações.

Realizar um trabalho que faz bem é o desafio que se coloca a cada instante para nós quando tomamos consciência do que podemos fazer ao *fazermos aulas*, que não se resumem ao evento medido em minutos numa sala, num laboratório, numa biblioteca. A aula não começa nem termina ali – enquanto acontecimento pedagógico, ela tem uma duração que ultrapassa o lugar geográfico e se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural. Novaski (1986, p. 15) nos traz a pergunta: “*Para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?*”.

Vale insistir: “*Para que serve a aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?*”. A aula transborda o lugar. E ainda que se pense em termos de lugar, é preciso lembrar que

o fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a “habitamos”. Quando alguém apenas “ocupa” um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. [...] “Habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa. (É preciso, então,) ativar nossas forças no sentido de habitar o lugar que apenas ocupamos. (DUSSEL; CARUSO, 2004, p. 26).

Não há receitas prontas e definitivas para fazer bem a aula. São muitos e complexos os elementos nela envolvidos. É preciso que professores e alunos estejam sempre abertos ao imprevisto e à renovação. Concordo com Larrosa, mais uma vez, quando ele afirma:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2004, p. 8).

Criar lugar para as dúvidas, afastar a arrogância, mobilizar as inquietudes é atitude própria da filosofia, qualquer que seja a face com que ela se apresenta. A ética, enquanto reflexão que se dá no interior da filosofia, nos chama atenção para essas exigências. O constante recurso à reflexão é um auxiliar precioso no enfrentamento do desafio enorme de descobrir qual é o desejo de ouvir, que se guarda nos alunos, para construir um jeito de dizer que tenha ressonância. É bonito quando se pode dizer do professor, como faz Leyla Perrone-Moisés a respeito de Barthes, que “*seu jeito de dizer corresponde a um desejo de ouvir*” (PERRONE-MOISÉS, 1980, p. 88).

Avisei que iria me permitir abusar de citações... e procurei justificar. Mas não preciso justificar a longa citação que se segue – ela fala por si, quando se trata de pensar *no que nós fazemos com eles e no que eles fazem conosco!* A voz é de Francisco Marques, o *Chico dos Bonecos*:

Olhos de Ouvinte

Certa vez, uma professora revelou o seguinte segredo...

Da minha época de escola? Ah...

A grande lembrança da minha época de escola são os olhos da minha professora quando lia uma história para a turma.

Os seus olhos transitavam das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro, num passeio suave, quase um bailado. Do livro para a turma, da turma para o livro, sem que a leitura sofresse qualquer tropeço. Suave bailado, das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro...

E eu torcia para que os seus olhos de leitora esbarrassem nos meus olhos de ouvinte - e eles sempre se esbarravam, e até demoravam uns nos outros.

Ceguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que a história também estava escrita nos nossos olhos. Era como se a história estivesse sendo lida, alternadamente, no livro e nos ouvintes.

Ceguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que as páginas do livro eram os ouvintes da história que a professora lia nos nossos olhos. Isso mesmo: o livro era o ouvinte da história que a professora lia na gente. Nós éramos os livros, obras vivas, vivíssimas!

O tempo foi passando, passando...

Aqueles sentimentos provocados pela professora-leitora me ligaram eternamente à palavra escrita, e me fizeram trazer a leitura para esse território íntimo de nossas vidas, onde só circula o que é essencial - como, por exemplo, a amizade.

Para concluir, há que haver lugar para um esclarecimento: a pessoa que me chamou de “auleira” era um professor-pesquisador, que gostava mais de ser chamado de pesquisador do que de professor. Havia em seu gesto uma intenção de denunciar o empobrecimento do trabalho do professor quando é reduzido à repetição, quando não há um esforço no sentido de ampliação sistemática do conhecimento, de investigação crítica da realidade, mas havia também uma certa idéia equivocada de que o trabalho de fazer a aula tem significado menor do que outras atividades do professor.

Ora, atento ao significado de seu trabalho nas aulas, o professor procura ampliar seu saber nas atividades que estão estreitamente articuladas às aulas. Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou *aulando* – descobrindo, redescobrando, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando”.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.

ANASTASIOU, Léa G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa G.C.; ALVES, Leonir P. *Processos de ensinagem na Universidade*. Joinville : Univille, 2003, p. 11/38.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

_____ *Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1992.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

FONTANA, Roseli A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In *Presença Pedagógica*, v. 7, n. 39, p.31-37, mai./jun. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____ Ética e educação – o que pode a escola? In: LOMBARDI, José C.; GOERGEN, Pedro. (Orgs.). *Ética e educação – reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005, p. 59/95.

- HELLER, Agnes. *Para mudar a vida – felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: REUNIÃO DA AMPED, 17. 1994. *Anais...*, 1994.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitos dedos: enredos: um rio de palavras deságua num mar de brinquedos*. São Paulo: Peirópolis, 2005.
- MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NOVASKI, Augusto J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PONCE, Branca J. *A aula como instrumento de transformação social*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- RIOS, Terezinha A. *Comprender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOS, Douglas. *Uma consultoria para a Educação Escolar no Amapá – Relatório de discussões*. PUC-SP/Instituto de Estudos Especiais. São Paulo, 2004.
- SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. S. Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *O conteúdo da felicidade – uma alegação reflexiva contra superstições e ressentimentos*. Lisboa: Relógio d' Água, 1995.
- _____. *Ética y ciudadanía*. [S.l.]: Montesinos, 2002.
- VAZ, Henrique C. L. *Escritos de filosofia II - ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

26/04/2010 a 01/05/2010

Sejam bem-vindos à Disciplina Ética e Cidadania.

Abordaremos nesta disciplina, conceitos fundamentais à compreensão das relações entre ética, educação e cidadania, estabelecendo como que um mapa conceitual sobre o qual se movimenta a ação docente. Não se esqueçam que todos os materiais, vídeos, textos e outros arquivos complementares, estão disponíveis, também, em seu CD-ROM. Trabalharemos com conceitos teóricos, mas buscando por meio das atividades, aproximar teoria e prática, colocando em discussão a formação para a cidadania sob o ponto de vista da escola.

ATENÇÃO: Vocês terão até o dia 01/05/2010, as 23:55hs, para finalizarem e entregarem suas atividades sem descontos em nota*. Não deixem para o período de recuperação de prazos (02 a 05/05/2010). Organizem-se e tentem realizar e participar de todas as atividades propostas. A entrega das atividades em período de recuperação de prazos implica em descontos na nota (consulte o Manual do Aluno).

(*) As postagens do Fórum de Discussão (Atividade 12) poderão ser feitas até o dia 05/05/2010. Esta atividade não terá período de recuperação de prazo.

Vejam abaixo como ficou a estrutura das atividades desta semana:

1ª Aula Presencial: 26/04/2010



Atividade 1: Apresentação da Disciplina.

Atividade 2: Apresentação do Vídeo Existência Ética

Atividade 3: Discussão em grupo sobre os principais pontos tratados durante a aula.



1º Período Virtual: 27 e 28/04/2010

Atividade 4: Leitura de texto “O gesto do professor ensina”.

Atividade 5: Questionário 01: “O gesto do professor ensina”.

Atividade 6: Assistir ao vídeo “A dimensão ética da Aula ou o que é que nós fazemos com eles”.

Atividade 7: Questionário 02: “A dimensão ética da Aula ou o que é que nós fazemos com eles”.



2ª Aula Presencial: 29/04/2010

Atividade 8: Introdução ao tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades”.

Atividade 9: Assistir ao vídeo: Entrevista do Pedro Goergen.

Atividade 10: Discussão em grupo do tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades”.



2º Período Virtual: 30/04 e 01/05

Atividade 11: Leitura do texto “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades”.

Atividade 12: Fórum de Discussão sobre o tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades” – Ferramenta Fórum (prazo até o dia 05/05/2010).

Entrem na ferramenta “Atividades” para ver os detalhes de cada uma das tarefas propostas.



ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA

1ª Aula Presencial: 26/04/2010



Atividade 01: Apresentação da Disciplina

Esta disciplina centra-se na concepção de cidadania construída, o que significa enfatizar a historicidade deste conceito e de ética como um conjunto de valores morais.

Entendemos que a cidadania realiza-se pela própria constituição de novos atores sociais ativos, que não se limitam à passividade de espectadores, de público no espetáculo político e na prática social. Nesse sentido, a construção da cidadania serve aos excluídos da arena das decisões, pois não se limita ao “reconhecimento formal dos direitos pelo Estado”, mas inclui a participação na “própria definição do sistema”, supõe “a existência de sujeitos-cidadãos e de uma cultura de direitos que inclui o direito de ser co-partícipe da gestão da cidade” (DAGNINO, 1992, p.109-110).

Tendo por horizonte essas primeiras dúvidas, optamos por um Caderno composto de textos e atividades, a serem realizadas de modo tanto presencial como mediante os recursos tecnológicos que deverá abordar os conceitos fundamentais à compreensão das relações entre ética, educação e cidadania, estabelecendo como que um mapa conceitual sobre o qual se movimenta a ação docente.

Lançadas as bases teóricas deste componente curricular, as atividades deverão aproximar-se do dia-a-dia que se descortina aos nossos olhos na vivência cotidiana, muitas vezes de forma nublada, distorcida e preconceituosa. Finalmente, ao enfatizar as vivências do “chão da escola” as reflexões e atividades colocarão em discussão a formação para a cidadania sob o ponto de vista da escola.

Portanto, nesta disciplina, trabalharemos dois conceitos fundamentais para formação do professor e para potencializar mudanças em seu agir em sala de aula. Esses conceitos estão explicitados no próprio título deste componente curricular: Ética e Cidadania.

Para nos apoiar nessa etapa de nosso percurso, selecionamos um texto básico intitulado “Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades”, cujo autor é Pedro Goergen(1).

O autor parte da constatação de que a moral é um dos mais discutidos e polêmicos temas da sociedade contemporânea e ressalta a relação entre a visibilidade do debate moral e a gravidade das práticas imorais. Na tentativa de encontrar caminhos que conduzam à mudança dessa realidade, desenvolve o argumento de que os problemas morais não se restringem apenas ao comportamento desse ou daquele grupo social, desse ou daquele indivíduo, mas que eles se encontram intrinsecamente relacionados às tradições, aos costumes e aos valores que constituem o ethos histórico-cultural da sociedade. Por isso, entende que a superação da barbárie moral não pode ser alcançada mediante intervenções e sanções tópicas, locais, superficiais, mas que é necessário um repensar amplo e corajoso dos arquétipos de nossa cultura no que se refere aos conceitos de cidadania, democracia, justiça social e espaço público. O autor defende a tese de que a educação moral, para além da tradicional disciplinarização, deve centrar-se na formação dialógica do sujeito moral, tendo como escopo a virtude da justiça.

Além desse texto básico, trabalharemos com o texto “O Gesto do Professor Ensina”, de autoria de Terezinha Rios. Ao final deste caderno sugerimos algumas leituras com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema e possibilitar que as discussões nos fóruns e chats sejam cada vez mais significativas e os textos escritos contenham ideias claras e pertinentes, como forma de iluminar as futuras práticas.

Acessem agora a Atividade 2 .

Atenção aos prazos de entrega das atividades!

As atividades desenvolvidas nesta disciplina, durante a primeira semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o sábado, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos, e terão suas notas avaliadas com descontos. Por isso, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Início da entrega: 26 de abril de 2010

Término da entrega: 01 de maio de 2010 (23:55hs)

Período de recuperação de prazos: 02 a 05 de maio de 2010 (23:55hs)

(1) Esse artigo foi publicado originalmente pelo CEDES, na Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

Atividade 02: Assistir ao vídeo “Existência Ética” da professora Marilena Chauí

Agora que seu Orientador de Disciplina já fez a primeira apresentação sobre os temas que serão tratados durante essa disciplina, vamos assistir ao Vídeo “Existência Ética”, que a UNIVESP/TV desenvolveu a respeito da existência ética, segundo a visão da professora Marilena Chauí (Professora de Filosofia na Universidade de São Paulo e autora de “Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas”; “Conformismo e resistência: notas sobre a cultura popular”; “Seminário sobre o nacional e o popular na cultura”, dentre outros).

Esse vídeo ficará disponibilizado também, por meio do *link* direto, e da Ferramenta **Material de Apoio** – Pasta Vídeos – Atividade 02 – Vídeo “Existência Ética”.

@ **Link:** Existência ética (http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36:existencia-)

Atividade 03: Discussão em grupo

Agora é a vez de vocês refletirem e opinarem sobre os temas tratados até aqui. Então, reúnam-se com alguns de seus colegas para discutirem os pontos mais importantes tratados durante a aula.

Postem suas considerações no Portfólio de Grupo, com o título “Atividade 3 – Trabalhando Conceitos em Grupo” e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associar a atividade à avaliação clicando no *link* “Associar item à Avaliação”.

IMPORTANTE!

Fiquem atentos às orientações a seguir, para que seus Portfólios de Grupo sejam criados corretamente:

1. Vocês só conseguirão postar a atividade no Portfólio de Grupo, depois que este estiver formado dentro da plataforma. Então, antes de tudo:

- Entrem na Ferramenta Grupos no menu do lado esquerdo;
- Cliquem no *link* Novo Grupo;
- Criem seu grupo dando um nome (Grupo A, Grupo B...) e selecionando os integrantes;
- Por último, cliquem em Enviar.

Os grupos estando formados, os portfólios de grupo estarão disponíveis, para que façam suas postagens.

2. Após a criação do Portfólio de Grupo, selecionem Incluir novo item e coloquem no título: Atividade 3 – Trabalho de Discussão em Grupo.

3. Anexem o arquivo de texto que produziram clicando em Anexar arquivo. Não se esqueçam de seguir as orientações de formatação do texto que estão no Manual do Aluno.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Identificar os conceitos básicos abordados.

Critérios de avaliação: Contribuição ao esclarecimento dos conceitos identificados. - Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno) - Entrega no prazo determinado.

1º Período Virtual: 27 e 28/04/2010



Atividade 04: Leitura do Texto “O gesto do professor que ensina”

Disponibilizamos para vocês por meio do *link* direto e na Ferramenta Leituras – Pasta Textos – Atividade 04 – Texto “O gesto do professor ensina” de autoria da professora Terezinha Azerêdo Rios.

@ *Link:* O Gesto do Professor que Ensina (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25>)

Atividade 05: Questionário 01: “O gesto do professor ensina”

Preparamos algumas questões para ajudá-los em suas reflexões.

Acessem o arquivo por meio do *link* direto, respondam as questões e anexem o arquivo na Ferramenta Portfólio Individual, com o título Atividade 05 – Trabalhando o texto “O gesto do professor que ensina”.

ATENÇÃO: Essa é uma atividade avaliativa, então não se esqueçam de associá-la à avaliação clicando no *link* Associar item à Avaliação, e de Compartilhá-la com os Formadores.

@ *Link:* Questionário 01: “O gesto do professor que ensina” (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/56>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Identificar os conceitos básicos; - Analisar as possibilidades de atuação da escola em relação à formação moral.

Critérios de avaliação: Questões relativas aos fragmentos 1 e 2: Identificação da resposta correta; Questões relativas aos fragmentos 3 e 4: propriedade e adequação das respostas dissertativas. - Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno) - Entrega no prazo determinado.

Atividade 06: Assistir ao Vídeo sobre o texto “A dimensão ética da Aula ou o que é que nós fazemos com eles”.

Vocês já sabem! Acessem o vídeo por meio do *link* direto, ou da Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 06 – Vídeo “A dimensão ética da aula ou o que é que nós fazemos com eles”.

@ *Link:* http://www.edutec.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/material/ver.php?&cod_curso=8&cod_topico_raiz=1&cod_item=6

Atividade 07: Questionário 02: “A dimensão ética da aula ou o que é que nós fazemos com eles”

Agora que vocês assistiram ao vídeo, sobre o texto da professora Terezinha Azerêdo Rios, preparamos algumas questões para a fixação dos conteúdos.

Acessem o *link* direto, respondam as questões e anexem o arquivo em seu Portfólio Individual, com o título “Atividade 07 – Questionário 01 - “A dimensão ética da aula ou o que é que nós fazemos com eles”. Não se esqueçam de salvar suas respostas no arquivo antes de postarem.

Esta é uma atividade avaliativa, então não deixem de associá-la à avaliação, nem de “Compartilhar com Formadores”

@ *Link: Questionário 02: “A dimensão ética da aula ou o que é que nos fazemos com eles”* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/57>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Verificar conhecimentos adquiridos

CrITÉRIOS de avaliação: Responder todas as questões; - Critérios gerais de produção de texto (Manual do Aluno) - Entrega dentro do prazo determinado.

2ª Aula Presencial: 29/04/2010



Atividade 08: Introdução ao tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades.”

Hoje seu Orientador de Disciplina fará uma breve apresentação do tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades”, destacando os pontos mais importantes e levantando questões para vocês refletirem.

Atividade 09: Assistir ao Vídeo: Entrevista do Pedro Goergen

A UNIVESP/TV entrevistou o Professor Pedro Goergen. Confira por meio do *link* direto, ou da Ferramenta *Material de Apoio* – Pasta Vídeos – Atividade 09 – Vídeo “Entrevista do Pedro Goergen”.

@ *Link: Entrevista com Pedro Goergen* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/81>)

Atividade 10: Discussão do Tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades”.

Agora que já assistiram ao vídeo, e participaram da apresentação do tema, feito por seu Orientador de Disciplina, chegou a hora de vocês discutirem sobre o assunto. Então, reflitam junto aos seus pares; levantem pontos positivos e negativos; aquilo que concordam e, principalmente, aquilo que discordam sobre o tema, e justifiquem suas posições perante o grupo.

2º Período Virtual: 30/04 e 01/05/2010



Atividade 11: Leitura do texto “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades

Vamos aproveitar esse período virtual e nos aprofundarmos um pouquinho mais no tema tratado durante a aula passada.

Acessem o *link* direto, ou a Ferramenta *Leituras* – Pasta Textos – Atividade 11, e leiam o texto do Professor Pedro Goregen, na íntegra.

 **Link:** “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades” (<http://www.acervo-digital.unesp.br/handle/123456789/28>)

Atividade 12: Fórum de Discussão sobre o tema “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades.”

Levando em conta os temas discutidos durante esta semana, gostaríamos que vocês se reportassem ao seu contexto de trabalho, e respondessem a questão proposta no Fórum de Discussão: Educação Moral, a partir do texto de Pedro Goergen.

Este fórum é avaliativo e suas contribuições serão avaliadas até o dia **05/05/2010, as 23:55hs**. Para esta atividade não haverá período de recuperação de prazo.

Então, acessem a Ferramenta **Fórum de Discussão** (Atividade 12 - Fórum Educação Moral), e façam suas contribuições.

IMPORTANTE: Não se esqueçam! O fórum é um espaço reservado para sua interação com os colegas. Então aproveitem! Troquem ideias com seus colegas; comentem suas contribuições. E para isso, acessem a Ferramenta Fórum de Discussão - Fórum “Educação Moral” e responda à mensagem que já foi criada. Quando fizerem a leitura dessa mensagem, verifiquem o botão Responder logo abaixo dela. Cliquem nele para realizar sua postagem adequadamente. Essa prática permitirá que suas mensagens sejam avaliadas pelos Orientadores de Disciplinas e, também, facilitará suas interações com os colegas. Frase disparadora do Fórum:

“Num contexto em que o virtuoso não raro é considerado otário, a educação moral está condenada a enfrentar enorme dificuldade. Esses comentários nos permitem retornar à nossa tese inicial de que a reforma moral do indivíduo depende essencialmente de uma simultânea reforma moral de sociedade como um todo. Como esta reforma não é possível sem os indivíduos, é tarefa primeira da formação moral estimular a formação de sujeitos políticos que tenham a justiça como seu bem maior.” Você considera que a escola pública dispõe hoje de condições adequadas para a realização dessa tarefa?

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Refletir, levantar e discutir os conceitos básicos abordados essa semana.

Critérios de avaliação: Critérios gerais de Fórum (manual do aluno); - Identificação e qualidade dos argumentos levantados, a respeito das possibilidades da escola sobre a formação moral. - Participação dentro do prazo determinado.

Bloco1

Módulo 1

Disciplina 4

Formação Geral

Introdução à Educação

Ética e Cidadania



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

03/05/2010 a 08/05/2010

Esta semana, vamos trabalhar com a revisão de conteúdos e separar um tempinho para colocar as atividades em dia. Lembrem-se que todos eles podem ser acessados por meio do **CD-ROM**.

Então, acessem a Ferramenta Atividades e mãos à obra!

3ª Aula Presencial: 03/05/2010

Atividade 13: Apresentação do Vídeo Mapa da Viagem.

Atividade 14: Discussão sobre o Vídeo Mapa da Viagem.





3º Período Virtual: 04 e 05/05/2010

Atividade 15: Questionário 03: “Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades”.

Atividade 16: Espaço para colocar eventuais atividades atrasadas em dia; tirar dúvidas; ou aprofundar os estudos lendo os textos complementares.



4ª Aula Presencial: 06/05/2010

Atividade 17: Retomada geral da matéria.

Atividade 18: Prova.



4º Período Virtual: 07 e 08/05/2010

Atividade 19: Reflexão no Diário de Bordo sobre Ética e Cidadania

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela Ferramenta Correio, ou presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Uma ótima semana!



ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA



3ª Aula Presencial: 03/05/2010

Atividade 13: Assistir ao Vídeo Mapa da Viagem

Hoje iniciamos nosso período de revisão dos conteúdos estudados até aqui. Preparamos um vídeo para nos aprofundarmos e esclarecermos dúvidas sobre os temas tratados anteriormente.

Assista à apresentação na TV digital, ou acesse o vídeo por meio do *link* direto, ou ainda da Ferramenta **Material de Apoio** – Pasta Vídeos – Atividade 13 – Vídeo Mapa da Viagem.

@ *Link:* http://www.edutec.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/material/ver.php?&cod_curso=8&cod_topico_raiz=1&cod_item=14

Atividade 14: Discussão sobre o vídeo Mapa da Viagem

Vamos aproveitar este espaço, para traçarmos paralelos entre os temas discutidos até agora e nosso contexto profissional, refletindo sobre quais ações em nossa prática pedagógica seriam capazes de modificar o quadro da Educação Moral, nos dias de hoje.



3º Período Virtual: 04 e 05/05/2010

Atividade 15: Questionário 03: “Educação Moral Hoje”

Para ajudá-los nos estudos, preparamos para vocês um pequeno questionário, sobre o texto do Professor Pedro Goergen.

Aproveitem para fixar seus conhecimentos!

Acessem o *link* direto, respondam as questões e anexem o arquivo em seu Portfólio Individual, com o título “Atividade 15 – Questionário 03: “Educação Moral Hoje”. Não se esqueçam de salvar suas respostas no arquivo antes de o anexarem e deixem-no “Totalmente Compartilhado”.

@ *Link:* **Questionário 03: “Educação Moral Hoje”** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/94>)

Atividade 16: Revisão

Hoje reservamos um espaço para vocês escolherem o que querem fazer. Vocês podem colocar eventuais atividades atrasadas em dia; podem tirar dúvidas; ou ainda, aprofundarem os estudos lendo os textos complementares que sugerimos. Basta acessarem a Ferramenta Leituras – Pasta Leituras complementares, ou os endereços abaixo, que terão vários textos à sua disposição.

@ *Link: A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/26>)

@ *Link: A nova LDB e a construção da cidadania* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/27>)

@ *Link: É possível ensinar ética nas escolas* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/55>)

@ *Link: Sobre ética, educação e cidadania: alguns apontamentos* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/29>)

@ *Link: A cidadania na encruzilhada: conclusão* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/30>)

@ *Link: Mapa da Viagem: Introdução* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/31>)

4º Aula Presencial: 06/05/2010



Atividade 17: Retomada geral da matéria

Antes da avaliação final, seu Orientador de Disciplina fará uma pequena retomada dos principais temas discutidos nessa disciplina, para auxiliá-los na consolidação dos conceitos estudados.

Atividade 18: Prova Presencial

Chegou o momento de verificarmos tudo que aprenderam durante essa disciplina.

Boa prova!

4º Período Virtual: 07 e 08/05/2010



Atividade 19: Reflexões no Diário de Bordo sobre Ética e Cidadania

Concluímos hoje nossa reflexão sobre educação moral nas escolas. Vocês, certamente, já se defrontaram com essa questão em suas trajetórias pessoais e profissionais de educador. Sugerimos que vocês busquem evocar e sistematizar suas lembranças sobre Ética e Cidadania registrando-as em seu Diário de Bordo. Desse modo vocês poderão retomá-las mais à frente, como parte das referências de sua história de vida profissional.

Criem então, na pasta “Memória do Professor”, que está em seus computadores ou pen drive, um arquivo com o nome “Reflexões sobre Ética e Cidadania” e façam suas reflexões sobre o tema. Em seguida, acessem o Diário de Bordo da plataforma, cliquem em “Incluir nova anotação”, deem o mesmo nome que vocês salvaram o arquivo, e copiem e coleem suas considerações para o campo de edição do diário. Ao terminarem, selecionem “Compartilhado com Formadores” e cliquem em “Enviar”.

Essa prática, seguindo as instruções dadas acima, possibilita que vocês tenham suas memórias arquivadas tanto em seus computadores como na plataforma.

Valor da nota: 1.00

Objetivos: Ajudar o aluno a desenvolver material para ser usado posteriormente na elaboração do TCC.

Critérios de avaliação: Participação

IMPORTANTE: Foi um prazer trabalhar com vocês durante essa disciplina! Segunda-Feira, dia 10/05/2010 daremos início à disciplina “D05 – Educação e Linguagem”. O acesso ao ambiente desta disciplina deverá ser feito por meio do Portal Acadêmico no endereço <http://www.edutec.unesp.br>.

Até lá!

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

JUVENAL ZANCHETTA JR.
Doutor em Educação (UNESP)

Colaboração:
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA

"Ó o auê aí, ô!"

Bussunda

Bloco1

Formação Geral

Módulo 1

Introdução à Educação

Disciplina 4

Educação e Linguagem

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Doutora em Educação (FEUSP)

Maria de Fátima B. Abdalla¹

Uma introdução:

O texto de Abdalla propõe-se a pensar criticamente a relação Educação e Linguagem. Educação é tomada como “prática social e histórica concreta, prática educacional, forma de discurso pedagógico que se exprime mediante ações concretas que comportam um sentido”; e Linguagem é percebida como prática interlocutiva, forma de interação social. Ambos os processos se interpenetram, como expressão de experiências vividas nas relações sociais: professores e alunos são vistos como sujeitos sociais e históricos, humanos, produtores de linguagem e de humanidade. Nesse contexto, a formação de professores suscita questionamento acerca, sobretudo, da natureza do trabalho com a linguagem em sala de aula: qual é a relação do professor com a linguagem, na produção de textos orais e escritos?

Entre os riscos inerentes à abordagem de linguagem e educação, quando essa relação não é percebida como prática social, está ênfase na forma e a estigmatização das variedades linguísticas (o professor considera as de menor prestígio como erradas) e a valorização de uma variedade atrelada à tradição gramatical. Como alternativa, seria necessário ao professor respeitar as diferenças, e introduzir situações que permitam o acesso ao dialeto padrão e ao seu domínio, mas em situações férteis de uso da linguagem oral e da escrita, em suas diversas manifestações.

A abordagem esperada toma o texto como unidade de sentido e de ensino. Destacam-se, então aspectos cognitivos envolvidos no processo de produção e circulação social dos textos: a) uma dimensão discursiva, quando se observa a inserção e o interesse do texto no contexto em que se produz interlocução; b) uma dimensão semântica, que trata do modo (ou dos modos) pelo qual se representa a realidade por meio da linguagem verbal. No tratamento dessas questões, está a valorização do conhecimento prévio do aluno: a) seu conhecimento lingüístico; b) seu conhecimento textual; c) seu conhecimento de mundo. Seriam destacados aqui aspectos como a intertextualidade (as relações que o aluno estabelece com outros textos, na construção de um novo texto), além de dois instrumentos importantes da gramática que toma o texto como unidade de sentido: a coesão e a coerência.

Em outra dimensão, estaria a atenção para com aspectos analíticos da linguagem, quando o ensino deslocado da gramática daria lugar à atividade epilingüística, voltada ao uso qualificado da linguagem.

AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

VERBETE DE INTRODUÇÃO AO TEMA

1. Doutor em Educação (UNESP)

Juvenal Zanchetta Jr.¹

A linguagem ou as linguagens, em seus diversos códigos, apresenta os signos de maneira variada. Mas, embora muito rica e diversa, a linguagem tem como um dos seus componentes básicos justamente a organização dos signos para se atingir determinados objetivos, por meio da comunicação. Trataremos mais de perto da linguagem verbal, posto ser o código de maior prestígio social e aquele que atravessa a maior parte das relações humanas, mesmo nos dias de hoje, em que a imagem parece predominar. Assistir, por exemplo, a um capítulo de novela ou a um telejornal, sem ouvir a fala das pessoas (volume zero), implica considerável risco de se compreender bem pouco daquilo que está sendo proposto.

De forma esquemática, as funções que a linguagem – e neste caso estaremos falando mais de perto do código verbal – pode assumir na comunicação humana são os seguintes:

Função informativa ou referencial: o interesse está em tornar a mensagem clara para o leitor, de modo a transmitir informações com o máximo de precisão possível. A linguagem dos livros técnicos, dos manuais de produtos eletrônicos, das bulas de remédios (embora sejam até certo ponto ilegíveis para muita gente), das receitas de bolo;

Função fática: trata-se do uso da linguagem para manter contato com outra pessoa ou outras pessoas. O interesse concentra-se basicamente em prender a atenção do outro. A função fática pode ser observada nas conversas entre casais que ensaiam um relacionamento, por exemplo, ou então na gravação de secretárias eletrônicas de empresas: enquanto você aguarda para ser atendido, ouve, do outro lado da linha, fala do tipo “Aguarde um instante. Sua ligação é muito importante para nós.” Boa parte da comunicação realizada por meio digital, em suportes como o MSN, o *orkut* e o telefone celular, tende apenas a travar e preservar contatos entre as pessoas;

Função emotiva: trata-se do uso da linguagem para transmitir sentimentos, como a alegria e a tristeza, a dor e a compaixão. Canções românticas que reportam a dor pela perda da mulher amada são um bom exemplo da função emotiva da linguagem;

Função persuasiva ou conativa: a linguagem é utilizada para convencer o outro sobre alguma coisa. Grande parte da propaganda utiliza a linguagem com esse objetivo, ainda que por vezes de forma disfarçada. O slogan “Beba Coca Cola” pode parecer suave, em meio a imagens de jovens alegres, saudáveis e dinâmicos, mas a frase sugere uma ordem: você deve optar por aquele refrigerante e não por outro;

Função metalingüística: neste caso, a linguagem é utilizada para tratar dela mesma. O exemplo mais contundente de uso da função metalingüística é o dicionário: as palavras (os verbetes) procuram explicar os sentidos e os usos de outras palavras, daquela ou de outra língua;

Função poética: a linguagem é utilizada com vistas a testar novas possibilidades de uso do código, buscando novas significações para as próprias palavras ou novas maneiras de se perceber o próprio mundo (por meio das palavras). O verbo *tecer* está convencionalmente ligado à área de produção têxtil. A imagem de um *galo*, por seu turno, remete à figura de uma ave, em geral representada num espaço campestre. Essas palavras, em termos denotativos (função referencial), podem ser combinar numa frase como “O galo canta enquanto a mulher, sentada na varanda, tece a roupa da criança”. Entretanto, é possível explorar bem mais esses dois termos. No verso de João Cabral de Melo Neto, por exemplo, elas criam uma metáfora requintada: “Um galo sozinho não tece a manhã” (extraído do poema *Tecendo a Manhã*).

Essas funções aparecem distintas apenas para efeito didático. Na comunicação humana, as funções estão imbricadas umas nas outras, muitas vezes de forma indissociável. As lágrimas e as palavras de lamento de um jovem apaixonado, diante da mulher amada que está prestes a abandoná-lo, evidenciam o uso da função emotiva, da função persuasiva e da função fática: as lágrimas do rapaz mostram sua tristeza, mas também acabam por tentar convencer a garota do contrário. A mesma situação serve ainda para dar algum fôlego a mais para a conversa (função fática). O cartaz, geralmente encontrado em hospitais, em que se representa uma mulher fazendo, com o dedo indicador levado à altura da boca, o gesto alusivo à idéia de silêncio, sugere o uso predominante da função referencial: informa-se que naquele determinado local o silêncio é necessário. Mas o fato de se utilizar a imagem de uma mulher com vestes típicas de uma enfermeira, para produzir um cartaz endereçado a hospitais, sugere também as funções fática (as roupas brancas estão de acordo com a “etiqueta” de um hospital) e emotiva (a imagem carrega carga positiva, pois a figura da enfermeira lembra atenção, cuidado, tolerância etc., para com os pacientes).

Livro básico sobre o tema:

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LINGUAGEM E LÍNGUA

VERBETE DE INTRODUÇÃO AO TEMA

1. Doutor em Educação (UNESP)

Juvenal Zanchetta Jr.

Uma significação básica para o termo *linguagem* é a de um conjunto de signos devidamente estruturados para o propósito da comunicação. Assim, *linguagem* não se limita ao aspecto verbal, compreendendo também outros campos, como o da imagem, do som, do tato etc. Dentro de cada um desses campos, há ainda um sem número de linguagens específicas. Quando se fala em linguagens relacionadas à imagem, por exemplo, pode-se pensar na linguagem da televisão; quanto à televisão, pode-se pensar na linguagem da telenovela, dos documentários, dos programas de auditório, dos seriados, da propaganda e assim por diante.

Um conjunto de signos passa a ser chamado de *linguagem* quando os usuários desses signos compartilham significações para os mesmos fenômenos. Na *linguagem* dos programas esportivos da televisão, por exemplo, são comuns as seguintes características, entre outras: a) o jogo ser mostrado como se o campo estivesse “caindo” (pois a câmera precisa ficar a uma distância relativamente grande dos jogadores, para que o espectador possa ter idéia do jogo como um todo); b) o locutor narrar a história do jogo, passo por passo, mesmo sabendo-se que o espectador está vendo as imagens do jogo ao mesmo tempo em que o locutor; c) o locutor costuma narrar de forma mais vibrante as jogadas que potencialmente podem resultar em gol.

Aqueles procedimentos, entre outros, têm sua significação compartilhada entre o canal que apresenta e o espectador que assiste à partida: os torcedores sabem, por exemplo, que os jogadores não vão “cair” porque o gramado é mostrado em declive. Essas considerações parecem óbvias, mas não tanto. Imagine a apresentação de um gol, numa transmissão televisiva. As câmeras tendem a mostrar a reação daquele marcador (do gol), seguida da recepção calorosa dos companheiros de equipe; a prostração dos adversários; a alegria ou a tristeza da torcida. Mas e se, logo depois do gol, em lugar daquela sequência de imagens, a televisão exibisse imediatamente as reações das mães dos jogadores do time que acaba de tomar o gol ou do presidente do clube que está perdendo. Provavelmente, haveria estranhamento entre os espectadores, exceto se os apresentadores prevenissem a audiência de que isso seria feito. Mesmo assim, é pouco provável que a exibição de mães e presidentes desgostosos com o gol tomado se torne uma prática recorrente – ou venha a fazer parte da *linguagem* do futebol pela televisão.

São os costumes, as práticas comuns observadas numa determinada sociedade (em outras palavras, a cultura) os fatores determinantes para se compor as diversas linguagens que nessa comunidade. A manifestação de linguagem mais complexa desenvolvida pela humanidade é a linguagem verbal. Esta, por seu turno, também se apresenta de diversas maneiras: a linguagem formal (utilizada pelo jornalismo, pela medicina etc.), a linguagem popular, a linguagem familiar, entre outros registros (que veremos mais adiante). É importante frisar que a Língua conta com regras determinadas para seu uso, nas diversas modalidades em que ela se apresenta. Mas a Língua está longe de ser um código fixo, rígido, que se pode “prender” num bom livro de gramática. A Língua é um fenômeno vibrante, que se modifica constantemente, graças à capacidade cognitiva, à criatividade e à interação entre seus falantes:

Língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso.[...] A Língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação pela qual podemos interagir com nossos semelhantes. (MARCUSCHI, 1996, p. 71-72).

Note-se, portanto, que, a Língua é uma forma de linguagem cujas características são tão ou mais dinâmicas do que a linguagem da televisão ou dos sinais de trânsito, por exemplo. A história secular da escola, com trabalho reduzido à questão formal da Língua escrita, disseminou preconceitos diversos em relação à linguagem verbal, como a desvalorização da linguagem oral e dos registros populares, entre outros.

REFERÊNCIA



MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, n.69, jan./mar. 1996, p. 71-72.

REGISTROS DE LINGUAGEM

VERBETE DE INTRODUÇÃO AO TEMA

1. Doutor em Educação (UNESP)

Juvenal Zanchetta Jr.

Embora a Língua Portuguesa, no Brasil, tenha vários dialetos, a história sempre privilegiou a linguagem escrita culta. A escola pública, por exemplo, fez esse trabalho desde o seu desenvolvimento, no século 19, ignorando a linguagem oral (onde se verifica marcadamente as diferenças dialetais) e insistindo na padronização do código, tendo como base um código escrito considerado culto, proveniente do centro-sul do país (onde estão os estados mais ricos da nação).

Apenas mais recentemente, as orientações escolares estão mais atentas à questão da linguagem oral e do respeito à diversidade lingüística observada no país. Ao se valorizar a linguagem e o conhecimento dos alunos, pretende-se preservar os dialetos e revalorizar a Língua Portuguesa como um todo, e não apenas um só tipo de registro. A Língua, no entanto, não se divide apenas em dialetos ou então entre linguagem oral e linguagem escrita. Entre o oral e o escrito, há uma gradação de prestígio social, que pode ser descrita do seguinte modo:

Linguagem formal: trata-se da linguagem de maior prestígio, cuja base é a escrita, relacionada às diversas áreas da ciência, como a física, a química, o direito, a economia e assim por diante. Uma bula de remédio tradicional, por exemplo, é plenamente compreensível apenas para médicos ou especialistas. A linguagem dos processos jurídicos é compreensível, em boa parte, apenas aos iniciados naquela área;

Linguagem intermediária: trata-se de um registro menos formal, que torna acessíveis conteúdos a públicos mais amplos. É o caso da linguagem jornalística. Um comentarista da área de economia precisa “traduzir” conceitos e conteúdos de sua área para o espectador que não domina essa área. As notícias, por sua vez, são apresentadas de maneira mais acessível, para facilitar a compreensão dos leitores.

Linguagem coloquial: trata-se da linguagem predominantemente falada, que se observa no cotidiano das pessoas, nos momentos de integração social. Em repartições, bancos, hospitais, entre outras instituições, é preciso guardar certos elementos formais, mas a comunicação é mais fluente. O apresentador de um telejornal, por exemplo, comunica-se com o público por meio desse registro;

Linguagem popular: é a linguagem utilizada na fala distensa do dia-a-dia, entre pessoas conhecidas; é a linguagem usada nas feiras livres, carregada de frases feitas, clichês, gírias. A comunicação não depende apenas da palavra, como nos registros mais formais, mas complementa-se com os gestos, com a performance individual;

Linguagem familiar: trata-se do registro utilizado entre pessoas que se conhecem mais profundamente. Embora faça uso da palavra, a linguagem familiar se dá também com fatores não verbais, como os gestos, as atitudes, mas compartilhados por menos pessoas do que no caso da linguagem popular. A filha que pede ao pai para passear à noite com colegas pode receber a resposta com um sinal feito com a cabeça. Esse sinal pode não só indicar autorização ou não, mas também dizer o que o pai pensa a respeito do pedido da filha, como a filha deve portar-se, se ele dará dinheiro a ela para o passeio e assim por diante.

É importante frisar que não há gradação de importância entre os registros. Cada um deles apresenta características próprias e situações específicas de uso. O problema central está no preconceito: a linguagem popular tende a ser menosprezada ou ser considerada menor por aqueles que dominam os registros mais formais. Um dos grandes desafios da escola é fazer com que os indivíduos dominem o registro intermediário (em termos de escrita) e o registro coloquial (em termos de fala), que contam com maior prestígio social, possibilitando ao aluno “transitar” por outros registros, de acordo com a necessidade.

Fonte:

VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Bloco1

Módulo 1

Disciplina 5

Formação Geral

Introdução à Educação

Educação e Linguagem

AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

10/05/2010 a 15/05/2010



Caros alunos!

Sejam bem-vindos à Disciplina **Educação e Linguagem**.

Nesta semana, trabalharemos vários temas interessantes como: *Linguagem como Prática Social; Linguagem e Língua: verbal e não verbal; Funções da Linguagem; Diversidade linguística; Preconceito Linguístico e Processo de transformação da língua*. Contaremos com textos, vídeos e atividades, relacionados a estes temas. Todos os materiais, vídeos, textos e outros arquivos complementares, estão disponíveis em seu *CD-ROM*.

ATENÇÃO: Vocês terão até o dia **15/05/2010, as 23:55hs**, para finalizarem e entregarem suas atividades sem descontos em nota*. Não deixem para o período de recuperação de prazos (**16 a 19/05/2010**). Se organizem e tentem realizar e participar de todas as atividades propostas. A entrega das atividades em período de recuperação de prazos implica em descontos na nota (consulte o Manual do Aluno).

(* As postagens do Fórum de Discussão (Atividade 15) poderão ser feitas até o dia 19/05/2010. Esta atividade não terá período de recuperação de prazo. Fiquem atentos às Atividades 6 e 13 que deverão ser feitas em casa e entregues presencialmente no dia 13/05/2010.

Vejam como ficou o esquema das aulas:



1ª Aula Presencial: 10/05/2010

Atividade 1: Apresentação do tema “Linguagem como Prática Social”.

Atividade 2: Leitura do texto “Linguagem, educação e formação de professores”.



1º Período Virtual: 11 e 12/05/2010

Atividade 3: Assistir ao Vídeo 1 – O que é linguagem.

Atividade 4: Leitura de verbete sobre Linguagem e Língua.

Atividade 5: Significado das Cores.

Atividade 6: Importância dos Alimentos.

Atividade 7: Leitura de verbete sobre funções da linguagem.

Atividade 8: Reescrita de título de jornal.



2ª Aula Presencial: 13/05/2010

Atividade 9: Apresentação do tema “Diversidade Linguística”.

Atividade 10: Assistir ao Vídeo 2 – Linguagem oral e escrita.

Atividade 11: Leitura de verbete sobre Registros de Linguagem.

Atividade 12: Releitura e reescrita da história de Chapeuzinho Vermelho.

Atividade 13: Convite para o banquete.



2º Período Virtual: 14 e 15/05/2010

Atividade 14: Assistir ao Vídeo 3 – Língua Portuguesa.

Atividade 15: Fórum de Discussão: Transformação da língua.

Atividade 16: Análise de palavras, expressões e contextos.

Entrem na Ferramenta Atividades para ver os detalhes de cada um das tarefas propostas.
Bom trabalho!



ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA

1ª Aula Presencial: 10/05/2010



Atividade 1: Apresentação do tema: Linguagem como Prática Social

Seu Orientador de Disciplina fará breve apresentação dos temas tratados nesta primeira aula Presencial (**Linguagem como Prática Social**), bem como dos temas tratados nos períodos seguintes, que versarão sobre Linguagem, Língua, Linguagem Verbal, Linguagem não Verbal e Funções da Linguagem.

Atenção aos prazos de entrega das atividades!

As atividades desenvolvidas nesta disciplina durante a primeira semana poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o sábado, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido, entram no período de recuperação de prazos, e terão suas notas avaliadas com descontos. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora.

Início da entrega: 10 de maio de 2010

Término da entrega: 15 de maio de 2010 (23:55hs)

Período de recuperação de prazos: 16 a 19 de maio de 2010 (23:55hs)

Atividade 2: Leitura do Texto “Linguagem, educação e formação de professores”

Acessem a Ferramenta Leituras e cliquem sobre o *link* “Atividade 2 - Linguagem, educação e formação de professores”, ou cliquem no *link* direto.

Façam uma leitura atenta do texto de Maria de Fátima B. Abdalla, pois trataremos dele a seguir.

Ao final desta aula vocês deverão ter clareza sobre:

1. Linguagem como prática dialógica e não estática
2. Linguagem culta e diversidade linguística
3. Linguagem do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico

@ **Link: Síntese do texto Linguagem, Educação e Formação de Professores**
(<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/23>)

1º Período Virtual - 11 e 12/05/2010



Atividade 3: Assistir ao Vídeo 1 - “O que é Linguagem”

Hoje, trabalharemos o tema “O que é linguagem”.

Utilizaremos um vídeo sobre o assunto, produzido pela UNIVESP TV, embora ele não trate apenas disso.

Acessem a Ferramenta Material de Apoio - Pasta Vídeos e clique em Vídeo 1 – “O que é linguagem”, ou no *link* direto.

@ **Link: O que é linguagem** http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37:o-que-e-linguagem&catid=7:videos&Itemid=22

Atividade 4: Leitura de Verbete sobre Linguagem e Língua

Trataremos um pouco mais sobre o tema “Linguagem e Língua: verbal e não verbal”, lendo um pequeno texto sobre o assunto.

Acessem a Ferramenta Leituras e cliquem sobre “Atividade 4 - Leitura de verbete sobre Linguagem e Língua” ou então cliquem no *link* direto.

Não se esqueçam de realizar as outras atividades de hoje!

@ *Link: Linguagem e Língua* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/21>)

Atividade 5: Significado das Cores

Na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Material Complementar - “Quadro Significado das Cores”, ou no *link* direto, temos um quadro que trata do significado das cores.

Leiam-no com cuidado e procurem, ao menos, um exemplo de produto que se utilize dessas significações. Pode ser (embalagem de) produto alimentício, de limpeza, ou então propagandas ou programas de televisão.

O exemplo deve ser descrito com detalhes, explicando qual a associação feita entre a cor e a significação pretendida para o produto. Se for possível, postar a imagem do produto no arquivo.

Postem seus arquivos no Portfólio Individual e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associar a atividade à avaliação clicando no *link* “Associar item à Avaliação”.

IMPORTANTE!

Sigam as orientações a seguir, para que seus Portfólios fiquem organizados:

1. Entrem no Portfólio Individual, selecionem Incluir novo item e coloquem no título Atividade 5 – Significado das Cores.
2. Anexem o arquivo de texto que produziram clicando em Anexar arquivo. Não se esqueçam de seguirem as orientações de formatação do texto que estão no Manual do Aluno.

@ *Link: Significado das cores* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/58>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Verificação da assimilação de conceitos trabalhados.

Critérios de avaliação: Detalhamento da associação feita entre cor e significação; Participação de todos os membros do grupo; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Atividade 6: Importância dos alimentos

Para trabalharmos um pouco mais os temas até agora introduzidos, desenvolvemos uma atividade que deverá ser entregue presencialmente, na aula do dia 13/05/2010. Quem não entregar esta atividade neste dia, poderá entregar na 4ª aula presencial (20/05/2010), porém terá desconto em nota.

Façam uma lista de 5 tipos de alimentos que consomem na vida cotidiana. Depois disso, coloquem os alimentos em ordem decrescente de consumo: os mais consumidos devem aparecer primeiramente, até chegarem aos menos consumidos.

Em seguida, acessem o quadro “Pirâmide Alimentar”, publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, em 4 de maio de 2006 (Folha Equilíbrio), por meio Ferramenta Material de Apoio clicando em Pasta Material Complementar “Atividade 6 - Pirâmide Alimentar”, ou pelo *link* direto e comparem suas listas com a dieta proposta pelos especialistas nas pirâmides.

Construam sua própria pirâmide alimentar, seguindo o modelo trazido pelo jornal. A pirâmide deve ser construída tomando como referência os alimentos mais consumidos por vocês e não aqueles considerados importantes para uma alimentação saudável.

Feito isso, façam uma reflexão sobre sua alimentação, comparando-a, por meio de texto escrito (levando em conta a pirâmide de Harvard, proposta pelos especialistas), respondendo a questões básicas, como:

Minha alimentação está próxima daquilo que se recomenda?

O que está em desequilíbrio?

Quais alimentos estão em excesso ou em falta na minha alimentação?

Não se esqueçam de seguir as orientações sobre formatação textual propostas no Manual do Aluno. Entreguem sua atividade para o Orientador de Disciplina.

@ **Link: Pirâmide Alimentar** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/59>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: a) Percepção do elemento gráfico como linguagem; b) Compreensão de linguagem gráfica simples; c) Utilização de instrumental da linguagem gráfica.

Critérios avaliativos: Entendimento do gráfico proposto; operação com o instrumental proposto; percepção da proposta do gráfico como registro de linguagem; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Atividade 7: Leitura de Verbete sobre Funções da Linguagem

Nesta atividade, trataremos do tema “Funções da Linguagem”.

Disponibilizamos para vocês por meio do *link* direto e na Ferramenta Leituras – Pasta Textos, o texto Atividade 7 – “Verbete sobre Funções da Linguagem”.

@ **Link: Funções da Linguagem (HYPERLINK** “<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/20>” <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/20>)

Atividade 8: Reescrita de Título de Jornal

A atividade que ora se propõe tem o objetivo de mostrar a diversidade de possibilidades de uso da linguagem e as implicações desses usos.

O título escrito abaixo foi publicado pelo jornal impresso Notícias Populares (NP), em 02 de maio de 1994. O NP, jornal extinto já há alguns anos, era um diário popular, que abusava do chamado “sensacionalismo”. Quem se lembra dele, conhece um comentário comum feito quando se tratava do NP: “se espremer, sai sangue!”.

Procurem reescrever o título, levando em conta a hipótese de que ele (o título) tivesse que ser lido no Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, como uma das manchetes. Escolham as palavras que quiserem (podem ser diferentes daquelas utilizadas no título do NP) e usem as informações necessárias (como, por exemplo, os dados informados no subtítulo).

Não se esqueçam que uma manchete de telejornal deve ser curta (no máximo, uma linha).

Eis o título do jornal NP:

“BEBUM RASGA ESPOSA COM 33 FACADAS

Criou caso só porque o filho foi numa festa”

Desenvolvam, individualmente, a atividade e postem suas produções em seus respectivos Portfólios Individuais com o título Atividade 08 - Reescrita de Título de Jornal.

Atenção: Esta é uma atividade avaliativa, então não se esqueçam de associá-la à avaliação clicando no *link* Associar item à Avaliação, e de Compartilhá-la com os Formadores.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Sensibilização para o uso de diferentes registros de linguagem; b) Observação de diferentes funções da linguagem, e suas implicações, numa mesma mensagem.

Crerios Avaliativos: Compreensão do enunciado e realizao do exercio com êxito, a partir da operao com o título de jornal utilizado; Compreensão sobre as diferentes implicaoes da linguagem a partir da utilizao de um mesmo universo semântico. Crerios gerais de produo textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

2ª Aula Presencial – 13/05/2010



Atividade 9: Apresentao do tema “Diversidade Linguística”

Nesta aula presencial, trataremos do tema “Diversidade Linguística”. O Orientador de Disciplina apresentar o tema, destacando as diferenças entre os registros de linguagem.

Ele apresentar também os temas propostos para o próximo período virtual: Preconceito Linguístico e Processo de Transformao da Língua.

Atividade 10: Assistir ao Vídeo 2 – “Linguagem oral e escrita”

O principal tema sobre o qual nos debruçaremos nesta atividade é a Diversidade Linguística. Primeiramente, assistiremos a um vídeo produzido pela UNIVESP TV.

Este vídeo pode também ser acessado a qualquer momento por meio da Ferramenta Material de Apoio - Pasta Vídeos - Vídeo 2 – “Linguagem oral e escrita”, ou ainda, pelo *link* direto.

@ *Link: Linguagem oral e escrita* (http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38:linguagem-escrita-e-oral&catid=7:videos&Itemid=22)

Atividade 11: Leitura de Verbetes sobre Registros de Linguagem

O trabalho de hoje será iniciado pela leitura de um texto breve, que introduz a ideia de Registros de Linguagem.

Acessem a Ferramenta Leituras e cliquem no link “Atividade 11- Leitura de Verbetes Registros de Linguagem”. Vocês também podem ter acesso ao texto pelo link direto.

@ *Link: Registro de Linguagem* (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/22>)

Atividade 12: Releitura e reescrita da história de Chapeuzinho Vermelho

A presente atividade d sequência  ideia de explorar os Registros de Linguagem. Circula na internet a paródia de uma das versoes acerca da história de Chapeuzinho Vermelho.

Embora estereotipado e jocoso, o texto aponta características tpicas de alguns dos principais veículos de comunicao do país, o que revela como a linguagem pode se modificar, para se adaptar a diferentes públicos.

Na Ferramenta Material de Apoio - Pasta Material Complementar - Atividade 12, ou por meio do *link* direto, vocês encontrarão o “Quadro da releitura e reescrita de Chapeuzinho Vermelho” com alguns trechos dessa paródia.

Realizem sua leitura com ateno e reescrevam a mesma versão da história de Chapeuzinho Vermelho, sob a forma de um título de jornal ou manchete de televisão, utilizando características de linguagem tpicas das seguintes áreas:

- Boletim policial;
- Coluna social;
- Esportes.

Postem esta atividade no Portfólio Individual, com o título “Atividade 12 – Reescrita de Chapeuzinho Vermelho” e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associá-la  avaliao clicando no *link* “Associar item  Avaliao”.

@ **Link: Quadro da releitura e reescrita de Chapeuzinho Vermelho** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/60>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Estimular o aluno a perceber diferenças entre os registros verbais, concretizando a ideia da variedade linguística.

Critérios avaliativos: Propriedade da escolha das palavras e expressões; Adequação das respostas à proposta do exercício; Clareza na execução da tarefa; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Atividade 13: Convite para o banquete

Trabalharemos agora em grupos de cinco pessoas. Então, montem seus grupos e observem como uma mesma ideia pode ser expressa de diferentes maneiras.

Tomemos como exemplo de registro de linguagem o modelo em que se procura negar, decisivamente, alguma coisa a alguém:

Registro formal: “Isto é inexequível!”

Registro intermediário: “Não é possível!”

Registro coloquial: “Não dá!”

Registro popular: “É ruim, hein?!”

Registro familiar: “Só quando você completar 18 anos!”

Levando em consideração esse exemplo, reflitam e escrevam sobre a seguinte situação:

• Vocês vão preparar uma feijoada no próximo domingo e querem convidar um grande amigo ou amiga, para o banquete. Como esse convite seria feito, tomando-se aqueles diferentes registros de linguagem? Além de fazer o convite, vocês devem explicar os contextos nos quais vocês utilizariam os diferentes registros.

Entreguem a produção do grupo para seu Orientador de Disciplina durante a aula presencial do dia 13/05/2010, com o título “Atividade 13 - Convite para o banquete”. Não se esqueçam de colocar o nome de todos os integrantes do grupo e seguirem as orientações de formatação textual proposta no Manual do Aluno.

O grupo que não entregar a atividade nesse dia, poderá entregar na 4ª aula presencial (20/05/2010), todavia, terá desconto em nota.

Atenção: Vocês podem verificar os objetivos; os critérios avaliativos e posteriormente suas notas, na ferramenta “Avaliações”. Basta clicarem em Atividade 13 - Convite para o banquete.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Colocar o aluno em contato com situações que requeiram reflexão sobre o uso dos registros verbais.

Critérios avaliativos: Compreensão da noção de registro de linguagem; Pertinência do vocabulário e das situações criadas para justificar o registro utilizado; Observação do trânsito do aluno entre os diversos registros; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

2º Período Virtual: 14 e 15/05/2010



Atividade 14: Assistir ao Vídeo 3 - “Língua Portuguesa”

O vídeo utilizado nesta e na próxima atividade foi produzido pela UNIVESP TV.

Acessem a Ferramenta Material de Apoio - Pasta Vídeos, e cliquem no *link* Vídeo 3 – “Língua Portuguesa”, ou ainda, no *link* direto.

@ **Link: Língua Portuguesa** (http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39:lingua-portuguesa&catid=7:videos&Itemid=22)

Atividade 15: Fórum de Discussão – Transformação da Língua

Agora que vocês já assistiram ao Vídeo 3 - “Língua Portuguesa”, discutam as questões abaixo, com os colegas no Fórum de Discussão “Transformação da Língua”. As questões sobre as quais nos deteremos neste momento são as seguintes:

- Quais são os fatores que fazem com que a Língua se mostre estática nos dias de hoje?
- Quais são os fatores que fazem com que a Língua se modifique mais rapidamente nos dias de hoje?
- As mudanças são benéficas ou maléficas?
- Cite três atitudes concretas que um professor pode ter para incentivar os alunos a perceber a riqueza da Língua e a buscar conhecer outros registros.

Este é um Fórum avaliativo e ficará aberto até o dia 19/05/2010, as 23:55hs. Não haverá período de recuperação de prazo para esta atividade.

Fiquem atentos às instruções abaixo:

1. Para participarem desta atividade, deverão acessar a Ferramenta Fórum de Discussão, clicar em Fórum sobre transformação da língua e responder à mensagem que já foi criada. Quando fizerem a leitura dessa mensagem, verificarão o botão Responder logo abaixo dela. Cliquem nele para realizarem suas postagens adequadamente. Essa prática permitirá que suas mensagens sejam avaliadas pelos Orientadores de Disciplinas e, também, facilitará suas interações com os colegas.

2. Vocês não deverão clicar no link Compor nova mensagem. Ao clicarem nesse *link*, vocês criarão uma nova mensagem fora do tópico que já foi criado no ambiente, fazendo com que suas mensagens não sejam avaliadas. Por isso, fiquem atentos!

3. Caso isso aconteça por engano, postem a mesma mensagem no local certo, ou seja, seguindo a instrução do item 1.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Discussão sobre Transformação da Língua

Critérios avaliativos: Participação dentro do prazo estipulado; Qualidade das contribuições; Interação com os colegas.

Atividade 16: Análise de palavras, expressões e contextos

São comuns os exemplos da mudança de significado de palavras, de expressões e mesmo de situações, de uma região para outra.

Por exemplo: a palavra “cacete” tem conotação pejorativa no sudeste do país; entretanto, “cacetinho” é o nome que se dá ao pãozinho feito de trigo, no sul do Brasil.

Escrevam então, pelo menos uma dessas situações, expressões ou palavras, indicando a diferença existente e os locais onde ocorrem.

Postem suas considerações no Portfólio Individual, com o título Atividade 16 - Palavras, expressões ou situações diferentes.

Esta é uma atividade avaliativa, então não deixem de associá-la à avaliação, nem de “Compartilhar com Formadores”.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Domínio sobre a noção de diferenças dialetais.

Critérios: Pertinência na seleção e propriedade dos termos definidos como sinônimos; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

17/05/2010 a 22/05/2010

Esta semana, vocês já sabem... vamos trabalhar os temas complementares e separar um tempinho para colocar as atividades em dia, além da elaboração das memórias da disciplina. Lembrem-se que todos eles podem ser acessados por meio do *CD-ROM*.

Mãos à obra!

3ª Aula Presencial: 17/05/2010



Atividade 17: Levantar características próprias da linguagem oral e escrita (em grupo).

Atividade 18: A língua como fator de segregação.

3º Período Virtual: 18 e 19/05/2010



Atividade 19: Revisão de conteúdos.

4ª Aula Presencial: 20/04/2010



Atividade 20: Encerramento da Disciplina Educação e Linguagem.

Atividade 21: Prova Presencial.

4º Período Virtual: 21 e 22/04/2010



Atividade 22: Reflexões no Diário sobre Educação e Linguagem.

Em caso de problema, procure o Orientador de Disciplina.

Uma ótima semana!



ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

1ª Aula Presencial: 17/05/2010



Atividade 17: Levantar características próprias da linguagem oral e escrita

Esta é uma atividade de revisão e deve ser desenvolvida em pequenos grupos (máximo cinco componentes por grupo).

Cada um dos integrantes do grupo deve levantar características próprias da linguagem oral e escrita, sobretudo, em sua variedade mais culta.

Postem suas produções no Portfólio de Grupo, com o título “Atividade 17 – Características próprias da linguagem oral e escrita” e deixem “Totalmente Compartilhado”.

Bom trabalho!

IMPORTANTE!

Fiquem atentos às orientações a seguir, para que seus Portfólios de Grupo sejam criados corretamente:

1. Vocês só conseguirão postar a atividade no Portfólio de Grupo, depois que este estiver formado dentro da plataforma. Então, antes de tudo:

Entrem na Ferramenta Grupos no menu do lado esquerdo;

Cliquem no *link* Novo Grupo;

Criem seu grupo dando um nome (Grupo A, Grupo B...) e selecionando os integrantes;

Por último, cliquem em Enviar.

Pronto! Os grupos estando formados, os portfólios de grupo estarão disponíveis, para que façam suas postagens.

2. Após a criação do Portfólio de Grupo, selecionem Incluir novo item e coloquem no título: Atividade 3 – Trabalho de Discussão em Grupo.

3. Anexem o arquivo de texto que produziram clicando em Anexar arquivo. Não se esqueçam de seguir as orientações de formatação do texto que estão no Manual do Aluno.

Atividade 18: A língua como fator de segregação social

Ainda com o mesmo grupo da Atividade 17, vocês deverão discutir sobre a afirmação de que a língua pode se tornar um importante fator de segregação social.

Escrevam exemplos de situações onde isso acontece e postem no Portfólio de Grupo, com o título Atividade 18 - A língua como fator de segregação social.

Deixem a atividade “Totalmente Compartilhada”.

3º Período Virtual: 18 e 19/05/2010



Atividade 19: Revisão de conteúdos

Pessoal!

Este período virtual está reservado para as atividades de revisão. Então, aproveitem para colocar as atividades que eventualmente estejam atrasadas em dia e para rever os temas abordados:

- a) Linguagem
- b) Funções da linguagem
- c) Registros de linguagem verbal

d) Linguagem oral e escrita

Se houverem dúvidas, entrem em contato com o Orientador de Disciplina, pela Ferramenta Correio.

4ª Aula Presencial: 20/05/2010



Atividade 20: Encerramento da Disciplina Educação e Linguagem

Chegamos ao final de mais uma disciplina.

Esperamos que as noções tratadas ao longo desse período tenham sido válidas para a sua formação geral e também para a vida cotidiana. Obrigado pelo empenho.

Seu Orientador de Disciplina fará um breve fechamento da disciplina, antes da prova.

Atividade 21: Prova Presencial

A avaliação proposta hoje tem como objetivo observar a apropriação de noções sobre o uso da linguagem, fundamentais ao professor nos tempos de hoje.

Procure responder às questões da maneira mais explicativa possível, para que suas afirmações fiquem claras e mostrem o seu diálogo com os conteúdos estudados.

4º Período Virtual: 21 e 22/05/2010



Atividade 22: Reflexões no Diário de Bordo sobre Educação e Linguagem

Concluimos hoje nossa reflexão sobre Educação e Linguagem. Vocês, certamente, já se defrontaram com essa questão em suas trajetórias pessoais e profissionais de educador. Sugerimos que vocês busquem evocar e sistematizar suas lembranças sobre Educação e Linguagem registrando-as em seu Diário de Bordo. Desse modo, vocês poderão retomá-las mais à frente, como parte das referências de sua história de vida profissional.

Criem então, na pasta “Memória do Professor”, que está em seu computador ou pen drive, um arquivo com o nome “Reflexões sobre Educação e Linguagem” e façam suas reflexões sobre o tema. Em seguida, acessem o Diário de Bordo da plataforma, cliquem em “Incluir nova anotação”, deem o mesmo nome usado para salvar o arquivo, copiem e cole suas considerações para o campo de edição do diário. Terminando, selecionem “Compartilhado com Formadores” e cliquem em “Enviar”.

Esta prática, seguindo as instruções dadas acima, possibilita que vocês tenham suas memórias arquivadas tanto em seus computadores como na plataforma.

Valor da nota: 1.00

Objetivos: Ajudar o aluno a desenvolver material para ser usado posteriormente na elaboração do TCC.

Critérios de avaliação: Participação

Foi um prazer estar com vocês até aqui!

Encontramo-nos dia 31/05/2010, para o desenvolvimento da última parte do eixo articulador “Memória do Professor”, neste Módulo. Você poderá ter acesso a ele pelo Portal Acadêmico no endereço <http://www.edutec.unesp.br>.

Até lá!

futuro

possibilidades

MEMÓRIA DO PROFESSOR

ANA CLARA BORTOLETO NERY
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1999); Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (2005) e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é professor adjunto (livre-docente) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

“Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

Bloco1

Formação Geral

Módulo 1

Introdução à Educação

Eixo Articulador Memória do Professor

Eixo Articulador



AGENDA DO EIXO ARTICULADOR MEMÓRIA DO PROFESSOR

2ª SEMANA DE MEMÓRIA DO PROFESSOR (PARTE II)

24/05 a 29/05/2010

Caros alunos!

Estamos dando continuidade às atividades do Eixo Articulador Memória do Professor.

Na primeira semana, vocês tiveram as primeiras orientações sobre a escrita de uma autobiografia, fazendo reflexões sobre suas infâncias. Nesta segunda semana, trataremos de assuntos como: a entrada na escola; a organização escolar; a direção; os professores e os colegas. Não se esqueçam que todos os materiais, vídeos, textos e outros arquivos complementares, estão disponíveis, também, em seu *CD-ROM*.

Todas as atividades desta semana serão desenvolvidas no período entre 24 e 29/05/2010, tendo a possibilidade de entregarem suas atividades, sem desconto de nota, até o dia 05/06/2010, as 23:55hs*.

Boas reflexões!

(*) Aconselhamos a entrega de suas atividades conforme elas forem sendo solicitadas para que não haja acúmulos. Evitem entregar no último prazo. Estas atividades serão avaliadas somente pela participação, pois não há como avaliar reflexões de outra forma por serem pessoais. Para cada atividade entregue vocês receberão nota 1,0 e ao final do módulo terão uma média de participação. Essa média será levada em consideração durante a avaliação de seu TCC.

3ª Aula Presencial: 24/05/2010



Atividade 14: Apresentação do tema “Memória de Escolarização” e 1º dia de aula

Atividade 15: Assistir ao vídeo “Os primeiros anos na escola”

Atividade 16: A escola primária ou de 1º grau.

Atividade 17: Discussão sobre a entrada na escola e o 1º grau.



3º Período Virtual: 25 e 26/05/2010

Atividade 18: Recordando nossos Professores

Atividade 19: Histórico escolar do 1º grau

Atividade 20: Imagem de Diretor



4ª Aula Presencial: 27/05/2010

Atividade 21: Assistir ao vídeo “A vida escolar”

Atividade 22: Debate: A procura pelo Ensino de 2º Grau/Ensino Médio

Atividade 23: Recordações sobre o 2º grau/Ensino Médio



4º Período Virtual: 28 e 29/05/2010

Atividade 24: A escolha de uma formação: o curso profissionalizante

Atividade 25: Histórico Escolar do Curso Profissionalizante

Atividade 26: Formação Docente



ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

ATIVIDADES PARA O AMBIENTE DO EIXO ARTICULADOR MEMÓRIA DE PROFESSOR.

Parte II – 2ª Semana

3ª Aula presencial 24/05/2010



Atividade 14: Apresentação do tema “Memória de Escolarização”

Durante esta semana trabalharemos suas memórias como alunos. Trataremos de assuntos como: a entrada na escola; a organização escolar; a direção; os professores e os colegas. Tentaremos resgatar lembranças tanto do 1º, como do 2º grau. Retomaremos também, as formas pelas quais foram construindo suas relações com/na escola.

Enfim, trabalharemos com a memória da escolarização!

Assim, inicia-se hoje o momento de falarmos sobre a escola. A partir de agora, vocês começarão a falar sobre suas trajetórias de alunos e sobre a relação com um dos mais significativos ambientes de socialização: a escola. Assim, iniciamos este período de recordação com o que há de mais remoto na memória em relação à escola.

O 1º dia de aula: vocês se recordam dele? Como se chamava a escola, como era o prédio e qual o nome do(a) professor(a)? Qual sua impressão sobre este novo lugar?

Algumas dessas questões já foram abordadas sutilmente na última atividade da Parte I do Eixo – “Atividade 13 – Reflexões e registros sobre a entrada na escola”. Entretanto, esperamos que vocês desenvolvam um texto com maior riqueza de detalhes, e mais focado no primeiro dia de aula.

Então, respondam a todas essas perguntas em seus respectivos Diários de Bordo, com o título “Atividade 14 - 1º dia de aula” e deixem “Compartilhado com Formadores”.

Lembrem-se! Prefiram escrever primeiro em um arquivo de texto; salvem em sua pasta “Memória do Professor” ou no *pen drive*, com o mesmo título; e depois cole no Diário de Bordo. Assim vocês não correm o risco de perderem o conteúdo se eventualmente a página expirar.

Atenção aos prazos de entrega das atividades!

As atividades desenvolvidas nesta semana terão datas de início e término estabelecidas a seguir. É aconselhável que não deixem para postar suas atividades de última hora. Façam as atividades conforme elas forem sendo propostas. Estas atividades serão avaliadas somente pela participação, pois não há como avaliar reflexões de outra forma por serem pessoais. Uma nota será emitida ao final de cada semana pela participação nas atividades.

atividades

Período de desenvolvimento das atividades: 24 a 29/05/2010

Início das atividades: 24 de maio de 2010

Término das atividades: 05 de junho de 2010 (23:55hs)

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

Atividade 15: Assistir ao Vídeo “Os primeiros anos na escola”.

Com o intuito de auxiliá-los nessa busca por lembranças remotas, a UNIVESP/TV preparou um vídeo sobre o assunto. Nele vocês verão como esta fase da vida é recordada por algumas pessoas e a ideia de escola que vão tecendo.

Assistam-no na apresentação da TV digital, ou acessem a Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 15 - Vídeo “Os primeiros anos na escola”; ou ainda por meio do *link* direto.

@ *Link:* Os primeiros anos na escola (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/88>)

Atividade 16: A escola primária ou de 1º grau

Com o vídeo vocês começaram a pensar sobre a escola primária ou de 1º grau. Foi neste nível de escolarização que vocês entraram, de fato, para o mundo das letras e dos números. Escrever, ler e contar passou a fazer parte do seu dia-a-dia e, a sala de aula, o local privilegiado deste contato.

Vejam o que recorda Sueli Peres:

A minha primeira série foi cursada em uma escola, numa localidade que, embora não muito longe da capital de São Paulo conservava características de vida tipicamente interiorana. No mesmo local encontrava-se a igreja, uma grande área reservada a eventos (basicamente quermesses) e a escola. Era tudo, na minha lembrança, muito espaçoso, grande, muito grande. Talvez a escola não passasse de umas seis salas de aula, eu é que via tudo muito grande. Foi neste lugar que comecei minha relação com a escola, revi o uniforme, o espaço, a primeira professora, as brincadeiras do horário do recreio, tudo com emoção. Pude experimentar também, a memória olfativa, quando lembrei do cheiro da minha primeira bolsa escolar, que era uma maletinha de couro, bem ao estilo escolar. Lembro-me dela como se estivesse vendo, sentindo realmente. Tudo isso me levou a concluir que ir para a escola foi muito gostoso (PERES, 1998 p. 86).

Porém, nem todas as recordações são (totalmente) prazerosas. Para alguns, as horas passadas na escola, sentados numa cadeira, seguindo regras pouco compreensíveis, eram uma tortura. Como era(m) esta(s) escola(s) onde cursaram o 1º grau? O que os marcou nestes anos? Qual a sensação ao lembrarem os momentos que passaram na sala de aula? Quais eram suas atividades preferidas? E quais as que não gostavam e por quê? Nestes anos de escolarização, receberam algum prêmio? Qual(is)?

Anotem suas recordações sobre a escola; sobre vocês como alunos; estabeleçam um diálogo com estas lembranças, analisando-as. Façam suas anotações em seus respectivos Diários de Bordo, com o título “Atividade 16- A escola primária ou de 1º grau” e deixem “Compartilhado com Formadores”.

Não se esqueçam de escrever em um arquivo de seu editor de texto e salvá-lo com o mesmo nome, em sua pasta “Memória do Professor” ou no *pen drive*, para então colarem-no em seus Diários de Bordo.

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

Atividade 17: Discussão sobre a entrada na escola e o 1º grau.

Foi no ambiente escolar que vocês foram aprendendo a ser alunos. Com a turma toda, sob a regência do orientador, realizem um debate sobre as experiências de alunos, sobretudo, da entrada na escola. Tentem compreender os significados que cada um faz de sua experiência uma vez que ao lembrar, mais do que descrever nossa lembrança, tentamos entender e reconstruir nossa experiência de vida. Como eram os prédios escolares e a organização das aulas e dos espaços escolares (entrada, recreio, idas ao banheiro, merenda, festas escolares, férias). Como vocês eram enquanto alunos? O que era ser um bom aluno? Ouçam atentamente seus colegas e vejam se conseguem se lembrar de mais algum detalhe.

Se acharem pertinente, acrescentem os pontos discutidos em suas anotações da Atividade 16 – “A escola primária ou de 1º grau” no Diário de Bordo.

Lembrem-se!

Esta não é uma atividade obrigatória, mas todos os dados tratados ao longo desse Eixo serão aproveitados posteriormente, no desenvolvimento de seu TCC.

3º Período Virtual – 25 e 26/05/2010



Atividade 18 – Recordando nossos Professores

Hoje vamos recordar nossos professores.

Lembram daquela atividade que vocês desenvolveram na Aula Inaugural O Professor que trago na memória? Vamos retomar aquela atividade e desenvolvê-la melhor aqui.

Elias Canetti, em sua autobiografia, faz uma análise peculiar sobre os professores. Após descrever as características de alguns de seus professores traça o seguinte comentário:

A multiplicidade de professores era surpreendente; é a primeira diversidade de que se é consciente na vida. Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente delimitado; a sua superioridade, que não queremos reconhecer de uma vez por todas e que nos torna perspicazes, críticos e maliciosos; a necessidade de acompanhá-los sem que queiramos nos esforçar demais, pois ainda não nos tornamos trabalhadores dedicados e exclusivos; também o mistério que envolve sua vida fora da escola, quando não estão à nossa frente como atores, representando a si próprios; e, mais ainda, a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto, eminentemente comparáveis – tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem. (CANETTI, 1993, p. 174)

Tal qual Canetti, ao longo da nossa escolarização até o momento recordado, passou pela nossa frente uma série de professores, cada qual com seu jeito de se relacionar com os alunos, de ensinar, de ser professor. Assim, fomos construindo ao longo da nossa experiência acadêmica a imagem do professor.

Abra seu editor de textos, crie um arquivo com o título “Atividade 18 – Recordando nossos professores”, e nele descreva e analise os seus ex-professores: quais marcaram sua formação? Por que marcaram? Que disciplinas ensinavam e o que você recorda dessas disciplinas? Como eram as aulas que eles ministravam? Qual sua relação com cada um deles? Descreva, com detalhes, fatos relacionados com estes professores. Você se recorda de outros professores para além destes? Por que não os considera significativos na sua formação?

Depois de pronto salve o arquivo em sua pasta “Memória de Professor”, e finalmente cole-o em seu Diário de Bordo com o mesmo título “Atividade 18 – Recordando nossos professores”.

Não se esqueçam de deixá-lo “Compartilhado com Formadores”.

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

Atividade 19: Histórico escolar do 1º grau

Encontre seu histórico escolar do 1º grau. Veja as notas ou menções que teve com cada um dos professores lembrados. Estabeleça relações entre seu desempenho escolar expresso no Histórico Escolar, sua aprendizagem significativa e sua ligação afetiva com os professores.

Mesmo que não tenha encontrado seu histórico escolar, tente traçar esses paralelos com base em suas lembranças.

Salve suas considerações em sua Pasta “Memória do Professor” com o título “Atividade 19: Histórico escolar do Primeiro grau”; depois as copie em seu Diário de Bordo, com o mesmo nome. Deixe “Compartilhado com Formadores”.

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

Atividade 20 – Imagem de Diretor

Hoje trabalharemos com a imagem do diretor¹ de escola. Afinal, neste curso, vocês estão se formando para a docência e para a gestão escolar. Da mesma forma que ao longo de nossa vida escolar estabelecemos modos de operar num determinado local – na escola – aprendemos a desempenhar um papel: de aluno(a), de professor(a), de diretor(a).

No conjunto de regras que fomos abstraindo dentro da escola, aquela que diz respeito à autoridade do diretor parece ser umas das mais prementes. Questões de ordem teórica sobre o papel do diretor de escola vocês verão no Bloco 3 deste curso. Por ora, trabalharemos com as lembranças que trazemos sobre a direção da escola.

1. O termo será utilizado no masculino genérico por dois motivos: para simplificar a impressão e por ser, até há pouco tempo, um cargo exercido na maioria das vezes por homens.

Historicamente, a figura do diretor de escola está ligada à de autoridade maior do estabelecimento escolar. Assim sendo, além de exercer o papel de agente pedagógico, burocrático e de relação escola-órgão central da administração da educação, e da relação escola-comunidade invariavelmente está relacionado ao papel de disciplinador. Como consequência, os alunos indisciplinados são sempre levados à presença do diretor.

Abram um novo arquivo em seu editor de textos com o título “Atividade 20 – Imagem de diretor”, e nele respondam as questões abaixo:

Quantos diretores de escola vocês tiveram em sua trajetória acadêmica até o final do 1º grau? Descrevam as características de cada um deles. Como era a sua relação com ele(s)? Como era a relação dele(s) com os professores e com os alunos? Nessas lembranças, como compreendiam o papel do diretor de escola naquele momento?

Depois de pronto, salvem o arquivo em sua pasta “Memória de Professor” e então, copiem-no para o Diário de Bordo com o mesmo título (Atividade 20 – Imagem de diretor). Não se esqueçam de deixá-lo “Compartilhado com Formadores”.

Bom trabalho!

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

4ª Aula Presencial – 27/05/2010



Atividade 21: Assistir ao vídeo “A vida escolar”.

Caríssimos!

Este vídeo foi produzido pela UNIVESP/TV, e nele vocês verão imagens e discursos sobre os anos vividos na escola.

Já sabem! Além da apresentação na TV digital, o vídeo pode ser acessado por meio da Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 21 – Vídeo A vida escolar; ou ainda por meio do *link* direto.

Agora, assistam ao vídeo!

@ **Link:** A vida escolar (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/89>)

Atividade 22: A procura pelo Ensino de 2º Grau/Ensino Médio.

Nas lembranças de sua vida escolar, vocês chegaram ao final da escolarização obrigatória. Prosseguir nos estudos após concluir o 1º grau significava, entre a década de 1970 e 1980, ir além do essencial. Aqueles que prosseguiram provavelmente tinham objetivos claros: ter uma melhor formação. A lei 5.692/71 – que vocês viram com mais detalhes na disciplina LDB – criou a obrigatoriedade da formação profissionalizante neste nível de ensino, princípio derogado somente na década de 1980. Desta forma, quem realizou estudos de 2º grau naquele momento, provavelmente fez algum curso profissionalizante. Uma das opções de formação profissional era a Habilitação Específica Magistério, que formava o professor para 1ª a 4ª séries do 1º grau e ainda para a pré-escola.

Se for este o caso, deixem as recordações sobre a formação pedagógica para a próxima etapa do Eixo Articulador Memória do Professor. Por ora, vocês devem se concentrar ainda, em suas trajetórias como alunos.

Debatam com a turma toda, ou em pequenos grupos, sobre os motivos que os levaram a prosseguir os estudos, tentando resgatar as condições efetivas que enfrentaram para conse-

guir realizar este intento. Façam anotações individuais sobre pontos relevantes da discussão. Utilizem essas anotações na próxima atividade (Atividade 23).

Atividade 23 – Recordações sobre o 2º grau/Ensino Médio

A escola de 2º grau. O que lhes vem à memória em primeiro lugar quando se lembram dela? A partir de agora a memória pode estar cada vez mais viva, uma vez que este passado está bem mais próximo e são lembranças de uma fase marcante da vida que é o final da adolescência quando começamos a fazer opções sobre o futuro.

Vamos, então, procurar recordar com mais detalhes esta etapa da formação.

Como era(m) a(s) escola(s) em que vocês cursaram o 2º grau? Vocês optaram por estudar nela ou era a única possibilidade? Neste período da escolarização, vocês apenas eram estudante ou já trabalhavam? Como eram vocês como estudantes?

Criem um arquivo com o título “Atividade 23 – Recordações sobre o 2º grau/Ensino Médio”, e escrevam todas as suas lembranças deste período. Tentem se lembrar do cotidiano escolar, das dificuldades enfrentadas e dos êxitos alcançados. Quem e como eram seus professores? Quais as disciplinas que gostavam e quais não gostavam? Quem estava na direção da escola e quais lembranças vocês têm dessa(s) pessoa(s)? Como vocês avaliam a sua passagem pelo 2º grau?

Salvem este arquivo em sua pasta “Memória de Professor”; depois o copiem em seus respectivos Diários de Bordo com o mesmo título e deixem-no “Compartilhado com Formadores”.

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

4º Período Virtual – 28 e 29/05/2010



Atividade 24: A escolha de uma formação: o curso profissionalizante.

Num determinado ponto da trajetória de vida, vocês decidiram, por um motivo ou outro, buscar profissionalizarem-se. Como foi esta escolha? E a escolha da escola onde cursou? Como foram os anos de profissionalização?

Respondam essas questões em um arquivo nomeado “Atividade 24 – A escolha do curso profissional”. Salvem-no em suas respectivas pastas “Memória do Professor”, e depois colem-no em seus Diários de Bordo, com o mesmo título.

Lembrem-se de deixá-lo “Compartilhado com Formadores”.

Bom trabalho!

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Critérios: Participação dentro do prazo estabelecido

Atividade 25: Histórico Escolar do Curso Profissionalizante

Procurem seus Históricos Escolares do Curso Profissionalizante e façam uma lista das disciplinas que vocês julgam ter colaborado com o exercício da docência.

Anotem no Diário de Bordo, com o título “Atividade 25: Histórico Escolar do Curso Profissionalizante”, e deixem-no “Compartilhado com Formadores”.

Dica: Prefiram salvar em um arquivo, em sua pasta “Memória do Professor”, ao invés de escrever diretamente no campo de texto do Diário de Bordo. Lembrem-se que a página pode expirar e vocês podem perder tudo aquilo que escreveram. Fiquem atentos!

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Crítérios: Participação dentro do prazo estabelecido

Atividade 26 - Formação Docente

Convido-os a refletirem sobre sua formação para a docência.

Ainda que não tenham cursado Magistério, Pedagogia ou Licenciatura, vocês tiveram ao longo do seu curso profissionalizante algum tipo de formação que os auxiliaram a ensinar.

Dessa forma, façam uma análise de como as disciplinas relacionadas por vocês na atividade de 25, estão presentes em seu fazer docente.

Façam suas considerações em um novo arquivo chamado “Atividade 26 – Formação Docente”, e salvem-no em sua Pasta “Memória do Professor”. Depois o coleem em seus Diários de Bordo com o mesmo título. Deixem-no “Compartilhado com Formadores”.

Valor: 1

Tipo da Atividade: Individual

Objetivos: Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material, que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC

Crítérios: Participação dentro do prazo estabelecido

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. M. Em busca da formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 71-82.

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANETTI, E. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

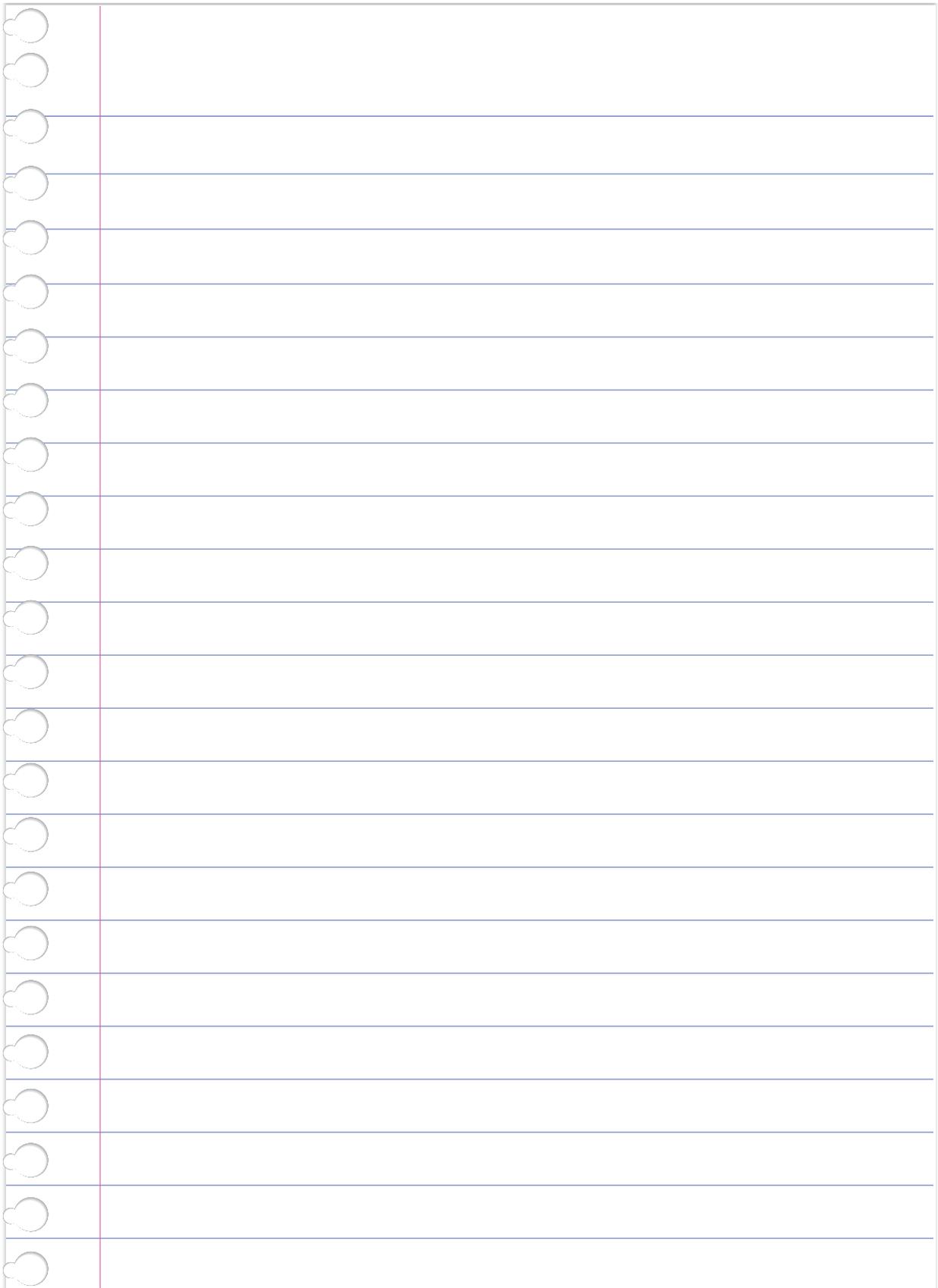
JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

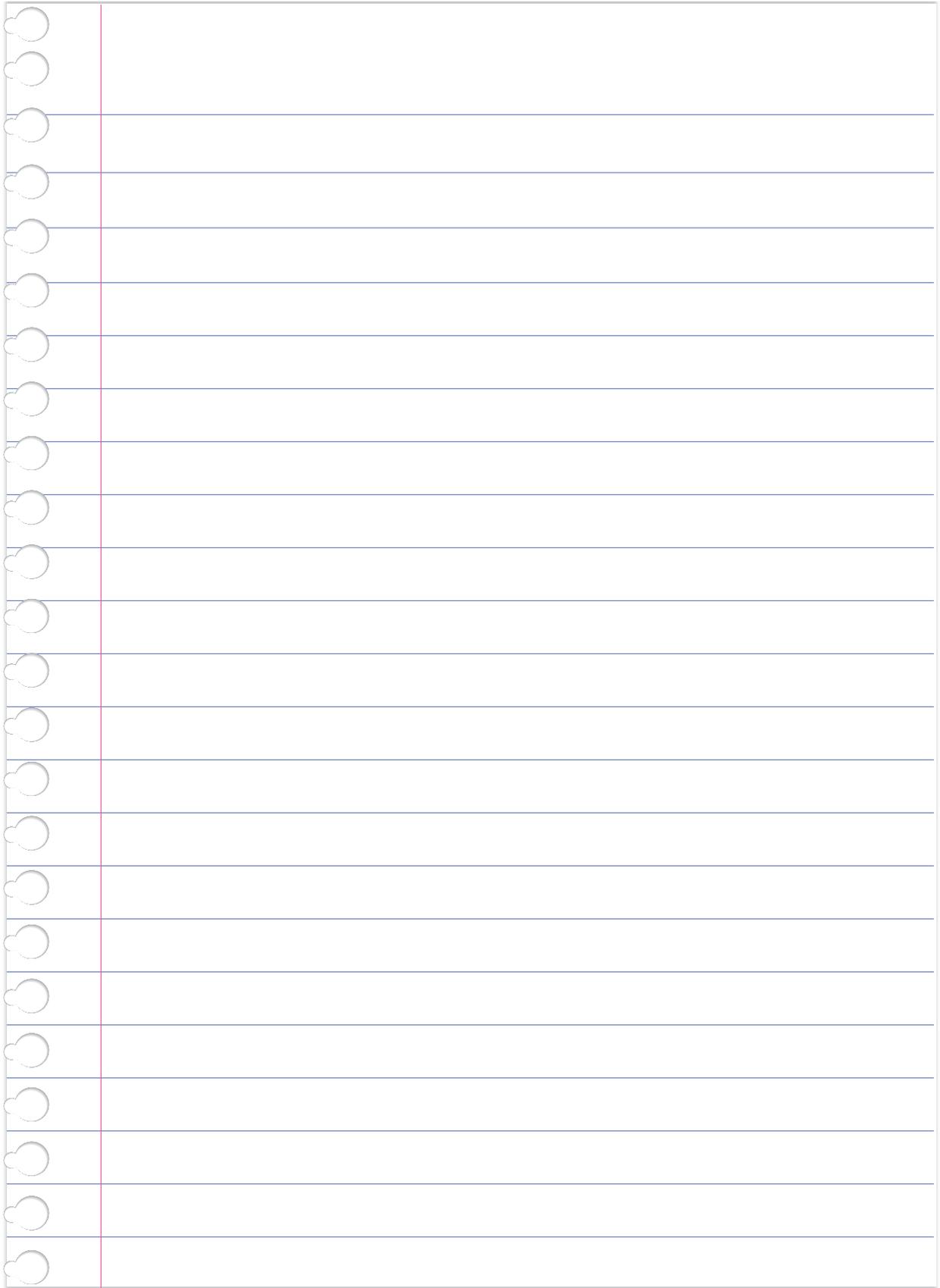
NERY, A. C. B. **Memorial**. Marília: UNESP, 2009. p. 3-4.

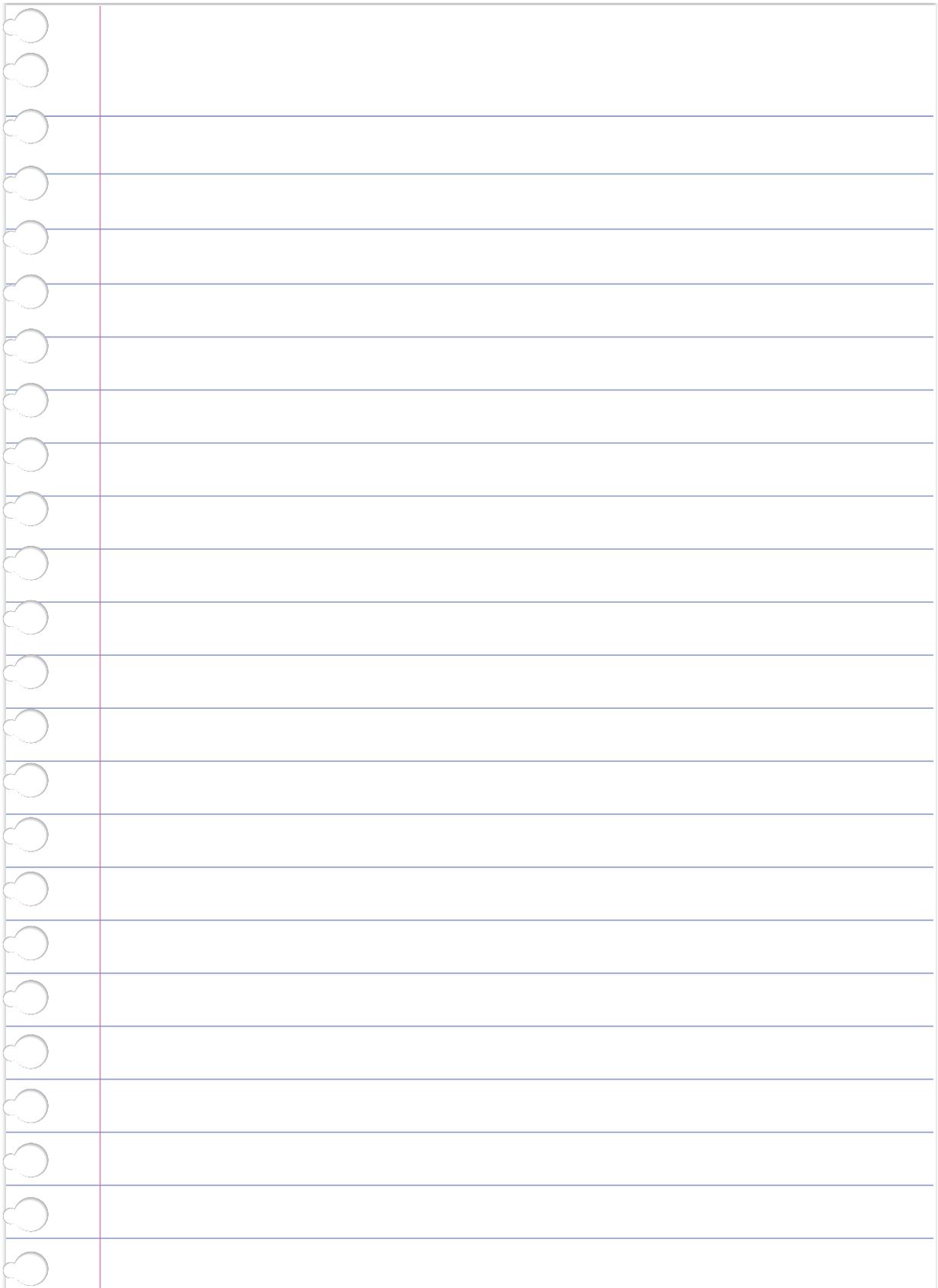
NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERES, S. A. B. C.; BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 83-100.

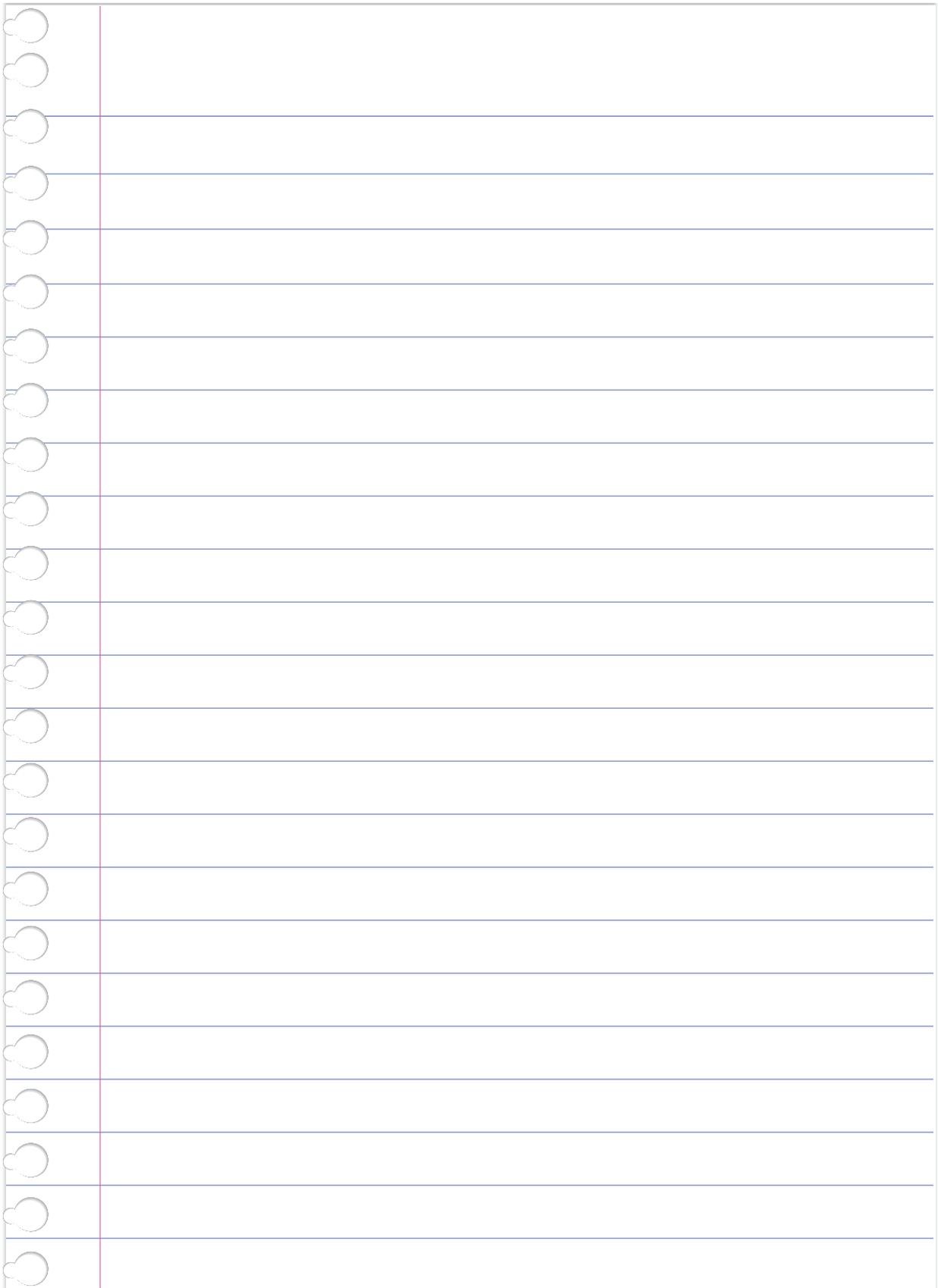


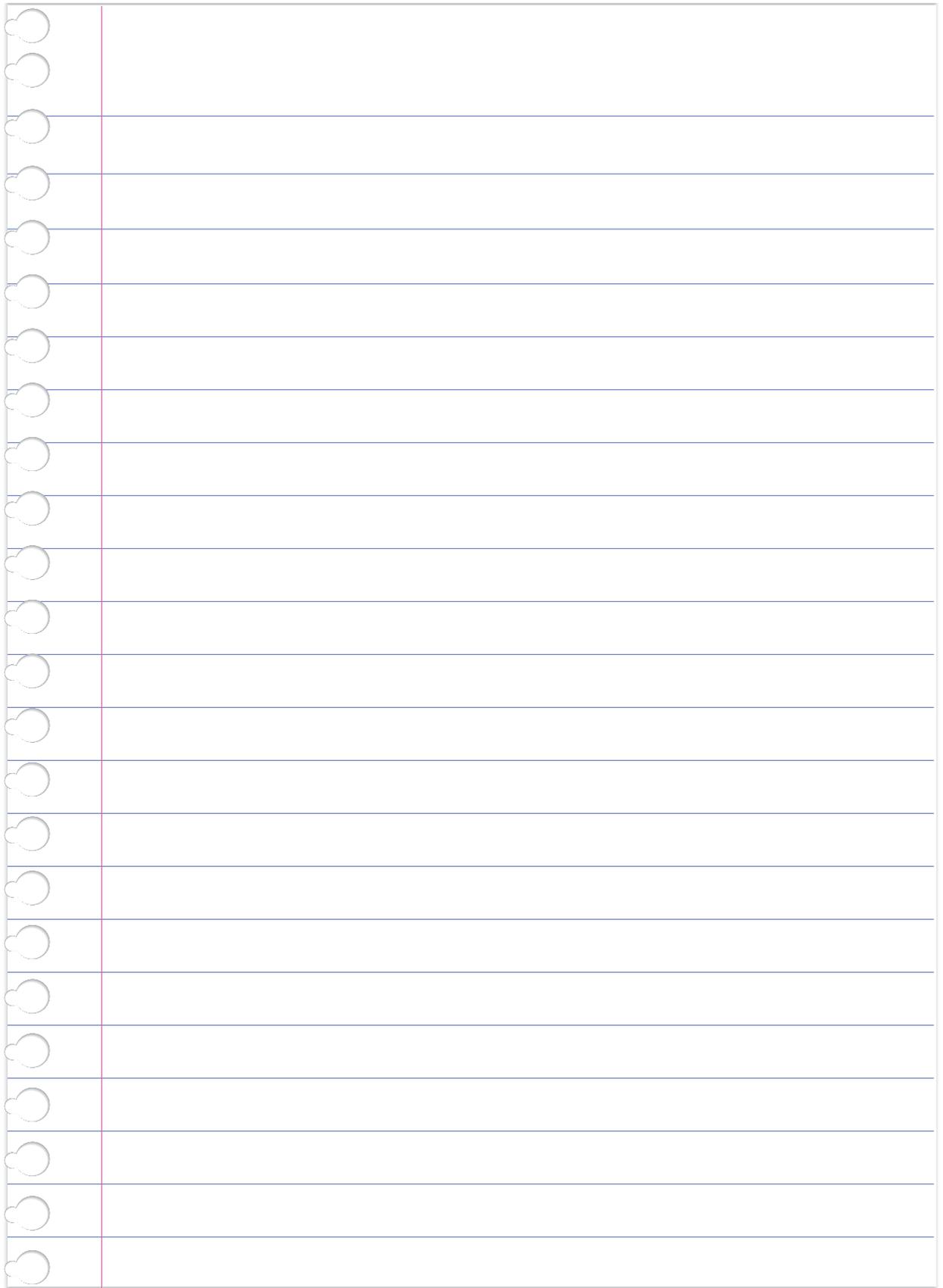












PROGRAD

UNIVESP

SES



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
TRABALHANDO POR VOCÊ
SECRETARIA DE
ENSINO SUPERIOR



FUNDAÇÃO
PADRE ANCHIETA

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria da Costa Santos Menin
Coordenadora Pedagógico

Klaus Schlünzen Júnior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenador de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria da Costa Santos Menin
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior
Célia Maria Guimarães
João Cardoso Palma Filho
Mariana Claudia Broens
Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Ivonette de Mattos
Sueli Maiellaro Fernandes
PROGRAD/Reitoria

GRUPO DE TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA - NEaD

Pierre Archag Iskenderian
André Luís Rodrigues Ferreira
Dácio Miranda Ferreira
Liliam Lungarezi de Oliveira
Pedro Cássio Bissetti

GRUPO DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO E METODOLOGIA - NEaD

Deisy Fernanda Feitosa
Elisandra André Maranhe
Márcia Debieux de Oliveira Lima
Rachel Cristina Vesu Alves

A diagramação deste caderno ocorreu no verão de 2010.
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.
O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.
Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado.
A impressão ficou a cargo da Gráfica Bandeirantes.