

Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.)

Trajetórias e perspectivas da
**formação de
educadores**

Editora
UNESP

Sumário

Apresentação

Congressos estaduais paulistas sobre a formação
de educadores – trajetória e perspectivas 9

Raquel Lazzari Leite Barbosa

1 Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes 19
Jorge Larrosa

2 Globalização e reforma universitária:
a sobrevivência do MEC-Usaid 35
Emília Viotti da Costa

3 Os professores e os novos modos de regulação
da escola pública: das mudanças do contexto
de trabalho às mudanças da formação 49
João Barroso

4 Formação de professores: o lugar das humanidades 61
Maria Helena Souza Patto

5 Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores
– embates conceituais e crítica das políticas atuais 79
Selma Garrido Pimenta

6 Novas políticas de formação: da concepção negada
à concepção consentida 89
Helena Costa Lopes de Freitas

- 7 Dez princípios sobre professores e formação de professores 117
Ricardo Ribeiro
- 8 Formação de educadores no século passado:
tempos de semeadura 127
Raquel Volpato Serbino
- 9 A política nacional de formação de professores 145
João Cardoso Palma Filho
- 10 Recordar é viver? Memórias e aprendizagens
na formação docente 169
Célia Linhares
- 11 O ensino público e sua arquitetura em São Paulo: 1870-1930 175
Silvia Ferreira Santos Wolff
- 12 Cultura docente e política educacional:
os ciclos escolares em debate 185
Alda Junqueira Marin
- 13 Prática reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida
na formação do professor? 197
Maria Inês Marcondes
Maria de Lourdes Tura
- 14 Avaliação emancipatória: um referencial para a
auto-avaliação da pós-graduação 211
Ana Maria Saul
- 15 A avaliação na pós-graduação: propondo mudanças 225
para consolidar conquistas
Antônio Joaquim Severino
- 16 O profissional pedagogo: desafios e perspectivas 231
Dalva Rachel Coelho do Nascimento
- 17 Pedagogia: um estudo das mudanças sofridas
na sua significação 241
Maria Anita Viviani Martins
- 18 Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora 257
Manoel Oriosvaldo de Moura
- 19 Relações universidade-escola e aprendizagem da docência:
algumas lições de parcerias colaborativas 285
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

- 20 Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores 315
Aline M. de Medeiros Rodrigues Reali
- 21 O sentido profissionalizante para o educador na infância 329
Tizuko Morchida Kishimoto
- 22 Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras 347
Ana Beatriz Cerisara
- 23 Inclusão escolar, imagens e projetos: o que aprendemos com as pesquisas? 357
Claudio Roberto Baptista
- 24 Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores 371
Marilda da Silva
- 25 Diversidade, multiculturalismo e diferença: uma conversa com professoras e professores 383
Marisa Vorraber Costa
- 26 Implicações das reformas no ensino para a formação de professores 397
Evandro Ghedin
- 27 O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade 419
Ivani Catarina Arantes Fazenda
- 28 Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios 433
Bernardete A. Gatti
- 29 A imagem e o imaginário da pedagogia 443
Vera Maria Nigro de Souza Placco
Emília Freitas de Lima
Luiza Helena da Silva Christov
- 30 Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática 475
Lea das Graças Carmargos Anastasiou

- 31 Para pensar os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu na educação brasileira 497
Áureo Busetto
- 32 Pierre Bourdieu e a educação: uma apresentação de *Os herdeiros* 511
Milton Carlos Costa
- 33 O professor e as práticas educativas 517
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
- 34 Registros alternativos de saberes culturais: contribuição para a formação de professores 525
Maria Rosa R. Martins de Camargo
Carmen Maria Aguiar
- 35 A abordagem das teorias de administração a propósito da gestão autônoma das escolas 537
Alvaro Martim Guedes
- 36 Avaliação de livros didáticos de geografia e história: relato de experiência 547
Maria Encarnação Beltrão Sposito
Tania Regina de Luca
- 37 Reformas de ensino e currículo: problematizando inovações nas práticas pedagógicas 573
Cecília Hanna Mate
- Sobre os autores 579

4

Formação de professores: o lugar das humanidades

Maria Helena Souza Patto

Este capítulo quer ser ao mesmo tempo uma homenagem e uma contribuição. Homenagem porque vai dialogar com algumas das considerações instigantes do Prof. José Mario Pires Azanha – docente e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – sobre impasses presentes na rede pública de ensino fundamental e médio e sua relação com a formação de professores. Contribuição porque quer colaborar com o entendimento crítico desses impasses, pondo em relevo aspectos da formação docente que geralmente não comparecem no discurso e nas práticas oficiais. No fundo, uma questão fundamental e complexa que continua a nos desafiar: “quem educa o educador?”.

O texto terá como eixo cinco teses que formulei com base na leitura de escritos de José Mario Azanha que me parecem imprescindíveis a uma reflexão inovadora sobre a formação docente, pois trazem para o centro do debate aspectos que não podem mais ser ignorados se quisermos superar equívocos há muito arraigados. Uma vez expostas, cada uma dessas teses será comentada à luz de outros autores que também têm muito a dizer sobre a formação dos que trabalham na educação escolar.

1. A escola de poucos de ontem é historicamente diferente da escola de todos (ou quase todos) de hoje.

Esse é o ponto de partida da mudança de rumo que José Mario Azanha imprime à reflexão sobre a formação do magistério. O crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental trouxe o impacto de uma clientela nova, que, por sua vez, trouxe problemas pedagógicos até então inéditos. Problemas que não podem ser reduzidos, ele adverte, a termos pedagógicos banais, como se o despreparo do professor para dar conta da nova situação tivesse apenas um “estrito sentido técnico-pedagógico”. Equivocada e deletéria, essa redução encobre a essência da ampliação do acesso à escola de ensino fundamental no interior do projeto político contemporâneo de democratização da escola como direito de todas as crianças, independentemente de sua origem social.

A instituição escolar de ontem, diz ele, é diferente da instituição escolar de hoje. Antes, o professor e seus poucos alunos tinham a mesma extração social e partilhavam valores e maneiras de viver; hoje, “mudou a clientela, mudaram os professores, mudaram as práticas escolares etc. Mudaram também os valores, as condições sociais, políticas, econômicas etc.”. Para reforçar a necessidade de focalizar as diferenças geradas pelo processo histórico, Azanha (1998, p.16) vale-se de poderoso aliado: “Foucault aconselhava a desconfiar das continuidades históricas”. E acrescenta: “quando ignoramos esse quadro amplo de mudanças e afirmamos que a escola se deteriorou e que a causa foi a expansão de matrículas, estamos apenas fazendo um lance retórico que não avança nem um pouco a compreensão das mudanças ocorridas” (ibidem, p.17).

Para bem entender os problemas educacionais que reformas técnicas não conseguem resolver, é indispensável levar em conta a especificidade da escola pública: ela é instituição

com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades, porque essas dificuldades são antes institucionais do que de cada professor ... O professor é membro de uma comunidade escolar com objetivos e alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina. (p.18)

Por isso, “a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado” (p.19).

Se é assim, quando submetido a licenciaturas que “nada mais visam do que à transmissão de tecnologias mal fundamentadas e inaplicáveis às condi-

ções efetivas de ensino ... o licenciado é vítima preparada para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola pública de ensino fundamental” (Azanha, 1995a, p.44).

Comentário. O ângulo de análise da questão da escola pública nessa primeira tese é especialmente promissor porque abala algumas crenças cristalizadas na cena educacional brasileira. De um lado, ao referir-se ao ingresso de uma nova clientela, Azanha não dá força à crença freqüente e nefasta de que a “carência cultural” das crianças e jovens das classes populares é o principal obstáculo ao seu sucesso escolar. Em nenhum momento, ele põe os alunos em chave patológica, nem faz listas intermináveis de deficiências individuais de que seriam portadores. Crença, aliás, compartilhada pelos que atribuem o aumento de incidentes de violência nas escolas públicas à “democratização” do ensino básico havida nas últimas décadas, omitindo a violência da escola, como se a abertura dela à “ralé” fosse responsável pelos males que a assolam.

Por sua vez, o despreparo do professor a que o autor de *Uma idéia de pesquisa educacional* se refere nada tem a ver com a crença renitente de que, preparado para ensinar um aluno ideal – o proveniente de classe média –, o professor não sabe como lidar com as “deficiências psicológicas” supostamente portadas pelo novo alunado. Azanha não participa da suposição de que os conteúdos e métodos de ensino são inadequados *a essas crianças* e por isso precisam ser “adaptadas” (leia-se “simplificadas”, “reduzidas”, “ralentadas”) às limitadas capacidades delas – pressuposto que há mais de quarenta anos configurou os programas de “educação compensatória” e continua encarnado no cotidiano escolar e no espírito de projetos e reformas volta e meia impostos à rede escolar. O despreparo docente a que Azanha se refere é de outra natureza e pode ser *agravado* por cursos de aperfeiçoamento que se limitem a querer dotar os professores de habilidades psicopedagógicas apresentadas como “milagrosas”.

Para ressaltar a diferença entre a escola pública atual e a escola do passado, Azanha recomenda atenção à descontinuidade histórica. Mas aqui é preciso ter clareza a respeito do passado a que Azanha se refere. A escola que está na base de seus argumentos em favor da descontinuidade entre as escolas do presente e do passado é a escola pública obrigatória, leiga e gratuita, que veio no bojo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, carta política pautada nos princípios políticos do liberalismo. É esse momento da história da educação ocidental que, comparado com a natureza da relação pedagógica nas sociedades aristocráticas, autoriza-o a dizer que mudou a

clientela, mudaram os professores, mudaram as práticas escolares, os valores, as condições sociais, políticas e econômicas.

Sem tirar-lhe a razão, eu acrescentaria, com o historiador Eric Hobsbawm, que a história é feita de descontinuidade e continuidade. Para entender a escola pública de hoje, é preciso perguntar também no que ela *continua* a escola pública de ontem. Não cabe aqui desenvolver esse princípio historiográfico e aplicá-lo à análise da história da educação escolar pública brasileira; limite-me a indicar que, pelo recurso a diferentes estratégias, a escola pública fundamental de hoje dá continuidade à negação do direito à formação escolar a enorme parcela das crianças e jovens brasileiros. No passado, a maioria estava fora da escola; hoje, a maioria está dentro dela, mas agora vítima, como nunca, da “ilusão de inclusão”. Em tempos de desemprego estrutural, abrem-se as portas das escolas públicas de ensino fundamental e, ao mesmo tempo, abre-se mão de sua identidade como instituição que tem por fim garantir o acesso de todos aos conhecimentos que lhe cabe transmitir. Isso porque nada de essencial mudou na sociedade brasileira: o modo de produção; a sociabilidade entre as classes, feita de arbítrio e autoritarismo; a história lentíssima da cidadania, em que os direitos sempre comparecem transmutados em favor dos poderosos; a história da infância pobre como uma história de crueldades; a história da educação popular sempre precária, impregnada de assistencialismo e voltada fundamentalmente para o controle do conflito de classes, que as elites chamam “caos social”.

2. A idéia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível.

O que está em questão aqui é “a relação hipotética entre capacidade de aprender e supostas fases do desenvolvimento psicológico” (Azanha, 2000, p.6). Para Azanha, a questão da qualidade do ensino “não pode ser resolvida metodologicamente por meio de procedimentos de ensino supostamente eficazes porque seriam apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem” (ibidem, p.7). Primeiro, porque essas teorias podem carecer de bases teóricas sólidas; em segundo lugar, porque, mesmo que tenham sustentação teórica e credibilidade científica, as derivações práticas das teorias são sempre problemáticas; terceiro, porque vale perguntar se “uma de-

terminada atuação pedagógica deve ser posta em prática apenas porque teria algum respaldo científico” (p.9).

Todavia, o principal argumento contra o pressuposto de que o ensino eficiente se apóia em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem é o fato de que ele contém outro pressuposto que pode levar a escola pública fundamental a um beco sem saída: o do ensino fundado numa relação individual professor-aluno, numa relação a dois abstraída do contexto institucional. Talvez adequada para pensar a educação preceptorial do passado – “que nunca foi, na verdade, uma relação escolar” – na “escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções” (p.9-10).

No entanto, ele sublinha, até hoje

a concepção de professor ... é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor. Por isso, talvez, é que continuamos a insistir numa formação docente preceptorial na qual, além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando. Mesmo os elementos didáticos que se associam a esta formação são condicionados por essa visão. (Azanha, 1998, p.18)

Como conseqüência, a percepção ofuscada de que “a tarefa educativa da escola tem desafios que ultrapassam os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas”.

Por isso, a questão da qualidade do ensino escolar não pode ser resolvida metodologicamente pela mera substituição de um método de ensino calcado em determinada teoria do desenvolvimento e/ou da aprendizagem por outra, fundada em outra teoria psicopedagógica. Em lugar do que Azanha (2000, p.12) chama, com muita propriedade, “busca alquímica de panacéias pedagógicas”, o exercício da profissão de ensinar “só é possível *no quadro institucional da escola* ... O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea” (Azanha, 1998, p.19).

Comentário. Essa tese é verdadeiro libelo contra a psicologização não só do aluno e da relação pedagógica, mas da própria pedagogia. Trata-se de tendência secular que acompanha a história contemporânea da pedagogia e da psicologia *pari passu* com a emergência da burguesia e de sua ideologia. De um lado, a razão humana alçada a instrumento por excelência de conhecimento da natureza (inclusive da natureza humana) para fins de previsão e controle de suas forças; de outro, a garantia do princípio político liberal da igualdade

de oportunidades pela identificação dos mais aptos por meio de procedimentos psicométricos; no meio, e inspirada no método científico baconiano, a pedagogia assentada na biologia e na psicologia e norteadada pelo intento de controle absoluto do “processo de ensino-aprendizagem” como condição da felicidade que fatalmente viria com a abolição de “inúteis divagações filosóficas” e com o triunfo da racionalidade que instrumenta o progresso técnico.

Não foi, portanto, casual a sedução exercida pelo taylorismo sobre pedagogos no começo do século XX, inclusive no Brasil. O desejo de moldar o processo de ensino à imagem e semelhança da produção fabril assumiu várias formas na história da pedagogia, sempre buscando aprimorar o controle, mais explícito ou mais sutil, do corpo e da mente do aprendiz. Foram muitas as estratégias educacionais que se propuseram a promover o ajuste perfeito entre a prática de ensino e as propriedades do aprendiz, do mesmo modo que se procurava, na linha de produção fabril, o ajuste perfeito da máquina à matéria-prima, em nome da rapidez, da eficiência e da economia na obtenção do produto final. Entre essas estratégias, uma de longa duração: o sonho autoritário (e impossível) da formação de classes homogêneas, da produção do *uni-forme* – da massificação que está na base da pedagogia fascista e da formação da personalidade autoritária.

Implícitas nessa tese de Azanha, duas críticas: aos diagnósticos psicológicos que responsabilizam alunos por dificuldades de escolarização; ao discurso freqüente em secretarias de Educação que atribuem a má qualidade do ensino a defeitos morais dos professores. O construtivismo com certeza também está na mira, “jargão da moda” que repôs a psicologização no centro da pedagogia, ao instituir o aluno como abstrato “sujeito epistêmico” e o professor como tutor do desenvolvimento cognitivo. No alvo também a psicopedagogia, filha da epistemologia genética que viceja – mesmo que com a melhor das intenções – à sombra dos descaminhos históricos da democracia.

À luz dessa segunda tese, falta à epistemologia genética aplicada ao ensino uma dimensão fundamental: a escola como instituição social portadora de um projeto educativo que tem aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos que os educadores precisam conhecer. Não por acaso, a tese de doutorado defendida por José Sérgio Fonseca de Carvalho, sob orientação do Prof. José Mario Azanha, intitula-se *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*.

A adaptação de um resumo feito pelo psiquiatra D. Laing no calor da luta antimanicomial dá conta da essência da restrição de Azanha à psicologização dos problemas escolares:

A inteligibilidade das condutas exige que elas sejam vistas num contexto. Trata-se de estudar situações, não apenas indivíduos. Não se trata de estudar processos patológicos em andamento dentro dos indivíduos ... À medida que partimos de micro-situações e nos dirigimos a macro-situações, verificamos que as aparentes dificuldades em pequena escala assumem certa forma de inteligibilidade quando vistas num contexto. Movemo-nos, por exemplo, da aparente dificuldade de um único indivíduo [do professor ou do aluno] para a inteligibilidade dessa dificuldade no contexto da escola. Por sua vez, as dificuldades da escola devem ser situadas no contexto de suas redes circundantes, as quais devem ser vistas no contexto de organizações e instituições ainda maiores. Esses contextos mais amplos não existem lá fora, em determinada periferia do espaço social, mas estão nos interstícios de tudo o que abrangem. (Laing, 1968, p.12)

O que não significa, como veremos, que a psicologia e o próprio construtivismo não tenham contribuições a dar à formação de educadores.

3. Mais do que meramente técnica, a solução dos problemas da escola pública fundamental exige uma mudança de mentalidade do próprio magistério.

Conceitos e atitudes dos educadores precisam ser revistos. No entanto, um investimento sério e duradouro na mudança da consciência profissional ainda não ocorreu. Vários são os motivos, entre eles o predomínio da didática e da psicologia na preparação do licenciado, que o faz “jejuno de uma *visão político-social* do processo educativo” (Azanha, 1995a, p.44).

É no interior dessa questão que José Mario Azanha faz uma crítica oportuna a um pressuposto arraigado na pedagogia moderna de que “seria possível elaborar um campo autônomo de conhecimentos e prescrições didáticas ou pedagógicas capaz de habilitar pessoas a ensinar com êxito”. Sobre isso, ele afirma: “sabe-se hoje que ensinar é uma das atividades para as quais não é possível estabelecer regras garantidoras de êxito, isto é, regras tais que, quando exaustivamente aplicadas, assegurem a aprendizagem” (Azanha, 1995b, p.50).

Nessa direção, vale reproduzir um trecho em que ele recomenda

prudência com relação ao realce dado às disciplinas pedagógicas na formação do professor. E a situação fica ainda mais grave quando sabemos que essas disciplinas

pedagógicas são vistas comumente sob o prisma eminentemente didático, isto é, tecnológico. Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão das questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos. (ibidem, p.51)

Tendo em vista a natureza social da escola contemporânea, o foco da formação docente deve estar “na compreensão da situação escolar e no discernimento do educador”. Agora se trata de preparar o professor para “um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos ... numa comunidade espiritual fundada numa visão ética, cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade” (Azanha, 2000, p.13). Em outro escrito, Azanha (1998, p.13) se vale de Castoriadis para dizer o mesmo com outras palavras: “um projeto é a intenção de uma transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade”.

Nesse contexto, Azanha (1995b, p.51) resalta um agravante da visão tecnológica da formação do professor: ela tem “extravasado o âmbito do ensino superior e contaminado toda a política de aperfeiçoamento do magistério executada pelos órgãos públicos de administração do ensino, como se apenas nesse aspecto o professor devesse ser atualizado”.

Comentário. Essa proposição decorre da segunda e é, no meu entender, o cerne da questão da formação de professores. A solução não é meramente técnica, porque deve envolver toda uma mudança de “conceitos e atitudes” (Azanha fala também em “consciência crítica”), tendo em vista a reflexão dos educadores sobre a dimensão ético-política do ensino público e sobre a inserção real e possível do professorado nele. Essa asserção do professor da USP remete-nos ao conceito de educação como formação. Por isso, penso ser este o momento mais adequado para introduzir o conceito de formação educativa tal como formulado por Theodor Adorno.

Adorno repensou a educação a partir da barbárie dos campos de concentração. Para ele, depois de Auschwitz a educação teria que ser repensada tendo em vista um objetivo: que Auschwitz não se repetisse. E por barbárie – que teve expressão emblemática no genocídio nazista – ele entende qualquer forma de arbítrio que atente contra a vida e a dignidade das pessoas: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura. (No Brasil, é preciso acrescentar, a barbárie é multiforme e está presente no sistema carcerário e nas instituições para “menores infratores”; em hospitais e postos de saúde públicos

sucateados; em escolas situadas em bairros habitados pelas maiores vítimas da lógica do capital; na arbitrariedade e brutalidade da polícia; no preconceito racial; na boçalidade de programas de TV; nas condições de vida indignas a que se relega grande parte da população; na impostura e no banditismo de políticos e donos do poder.)

Entre os atentados à dignidade das pessoas, Adorno (1995) inclui certas práticas educativas que privilegiam a imposição de conhecimentos tidos como neutros e definitivos, mas que se limitam às aparências – às primeiras camadas do real, como diz Ecléa Bosi (1992). A essa modalidade dominante de ensino que prepara para a adesão sem crítica a uma realidade social naturalizada, Adorno dá o nome de “semiformação”. Para o autor de *Educação e emancipação*, essa prática educativa faz das pessoas “obedientes instrumentos da ordem vigente” (p.27); por isso, é educação danificada que contribui para a formação do sujeito mutilado, porque destituído daquilo que melhor define a razão humana: a capacidade *crítica* informada por valores humanistas. Para educar para a emancipação, é preciso romper com a educação “enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência”.

Pois bem, como parte da ideologia da educação como preparo para a mera eficiência instrumental, um dos mitos mais freqüentes entre os planejadores da educação é a afirmação de que, numa sociedade competitiva, é preciso preparar crianças e jovens para a competição. No entanto, da perspectiva da educação contra a barbárie, “pode-se educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas”. Daí a crítica que fiz em outro lugar a termos como “treinamento”, “reciclagem” ou “aperfeiçoamento” para designar o trabalho de formação de educadores.

Negar, no entanto, a competitividade como valor que informa o ensino não significa que os críticos da educação para o estabelecido proponham o incentivo à passividade. Ao contrário, no ponto de partida da educação para a emancipação – seja do professor, seja do aluno – está o pressuposto de que no mundo atual a única possibilidade de sobrevivência do indivíduo está em sua constituição como núcleo de resistência. Uma “pedagogia do esclarecimento” está ancorada na “força da compreensão do acontecido”, indispensável à construção de projetos de mudança do que aí está. Isso equivale a afirmar que, no rumo da emancipação historicamente possível, a *atitude filosófica* é instrumento intelectual imprescindível.

Por isso, defendo a presença da filosofia na formação dos professores. Não, evidentemente, como especialização ou como conhecimento da história

da filosofia contada como seqüência temporal de nomes e doutrinas, mas como *paidéia* que ensina a atitude filosófica, segundo Olgária Matos (1997) em *Filosofia: a polifonia da razão*.

Essa atitude consiste em estranhar o estabelecido e perguntar *o que é*, o objeto sobre o qual incide o nosso exame; *como ele é* (quais as dimensões e relações que o estruturam) e *por que ele é como é*, ou seja, qual a sua origem, qual o processo de sua constituição histórica. Atitude filosófica é sobretudo indagar e refletir – é escavar a superfície do real para, no caso da escola pública, chegar ao cerne político da educação numa sociedade de classes.

Por isso, defendo a presença da história na formação de professores, pois a amnésia da gênese dificulta a consciência crítica. A esse respeito, Adorno afirma: “a mera formulação do problema de como alguém se tornou aquilo que é encerra um potencial de esclarecimento”. Não a história contada como mera seqüência temporal de nomes e fatos sob a ótica dos vencedores ou como celebração de falsos heróis, mas a perspectiva histórica como instrumento que permite chegar às recorrências da história e, assim, conhecer os *problemas que teremos de enfrentar* se quisermos pôr a história na direção do futuro igualitário que queremos ajudar a construir.

Em *Concepção dialética da história*, Gramsci resume a importância da filosofia e da história na formação de indivíduos que possam ser mais do que depositários passivos de “idéias recebidas”. Penso que a terceira tese que recortei nos escritos de José Mario Azanha é levada ao limite na seguinte passagem desse texto gramsciano:

deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais ... Todos os homens são filósofos. Mas é preferível pensar sem disto ter consciência crítica ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira refletida? ... O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem o benefício do inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário. (p.12)

Essa empreitada não é fácil num mundo atravessado de pragmatismo atroz, mas é a única possibilidade de resgate dos professores do lugar secundário, subalterno, objetificado em que foram postos por um tecnicismo nada inocente. Só assim eles poderão perceber a face política do próprio tecnicismo. Só assim se pode prepará-los, na medida do historicamente possível, para

integrar uma comunidade escolar comprometida com valores democráticos. Só assim poderão tornar-se protagonistas na reivindicação de mudanças na política educacional, sobretudo em seus aspectos mais deletérios – como a política salarial, a política de formação docente, o barateamento dos custos da educação ou a recorrente descontinuidade técnica e administrativa que, em nome de interesses eleitoreiros, esteriliza o chão da escola e desnorteia professores e usuários. Como disse Alfredo Bosi, é preciso inverter uma política educacional que tem valorizado as coisas em detrimento das pessoas.

A psicologia tem, a meu ver, contribuições importantes a dar ao processo de mudança de mentalidade do magistério. A caminho do entendimento mais amplo e mais fundo da natureza da sociedade em que exercem a sua profissão e do lugar nela atribuído à própria escola e aos professores, o desafio é pôr em questão crenças e valores arraigados (alguns petrificados) no imaginário social. No entanto, o processo de construção de uma postura mais crítica e mais autônoma produz a perda de certezas, desperta angústias e por isso passa por inevitável resistência à mudança. Daí a importância da “leitura” ou “escuta” do que vai surgindo nos grupos e instituições em processo de formação. Em Maria Cristina Kupfer (2000) encontro a expressão exata do que estou querendo dizer:

os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar o seu lugar. (p.136)

Penso que a própria epistemologia genética de Jean Piaget tem importante contribuição a dar à educação escolar quando ressalta as diferenças individuais, sem patologizá-las, e a importância de respeitá-las. Quando há respeito a elas, o educador desiste de querer homogeneizar o grupo, o que pode contribuir para a diminuição do autoritarismo da relação pedagógica. Ao permitir que o professor confie mais na capacidade de aprendizagem de seus alunos, embora tão diferentes, essa aceitação das diferenças pode ajudá-lo a exercer sua função docente sem a angústia de querer apagar as individualidades e fazer que todos andem no mesmo passo, tenham o mesmo estilo, cheguem à mesma compreensão dos conteúdos ensinados, dêem respostas idênticas nos momentos de avaliação.

O mesmo vale para teorias psicológicas que concebem o sujeito como eminentemente ativo, resistente à perfeita submissão, impossível de mode-

lagem bem-acabada imposta por outrem. Este é o caso, por exemplo, da concepção de sujeito desejanste que está no centro da teoria psicanalítica.

Lembro também trabalho de pesquisa importante realizada a partir da atenção do pesquisador e dos depoentes aos efeitos da humilhação sobre as pessoas humilhadas, seus desdobramentos na dinâmica psíquica e o sofrimento decorrente – trabalho de pesquisa que vem sendo feito pelo Prof. José Moura Gonçalves Filho no Instituto de Psicologia da USP sobre o sentimento de humilhação como um sofrimento de natureza política, pois resultado de relações sociais em que alguns são considerados mais dignos de respeito do que outros.

4. Contra “pacotes tecnológicos” centralizadores, a autonomia pedagógica das unidades escolares.

Embora mencionada desde os escritos de 1988, essa advertência continua presente em texto recente que se refere ao “vezo centralizador das reformas gerais”. Azanha trabalha esse tema no espaço aberto pela Lei n. 9.394/96, em que “pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal”. Na nova LDB, cabe à escola elaborar e executar sua proposta pedagógica como tarefa coletiva de professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local (Azanha, 1998, p.14).

Para ele, a autonomia seria produto de “um esforço de cada escola para discutir as suas dificuldades específicas e a partir daí organizar o seu próprio projeto educativo”. Isso porque cada unidade escolar, embora participe de problemas comuns a toda a rede, tem características próprias, o que condena ao fracasso qualquer imposição pedagógica homogeneizadora por parte da política educacional. Por isso, afirma Azanha (1995a, p.45): “é preciso que cada instituição, envolvendo professores, alunos e comunidade, procure formar uma *consciência crítica* da sua tarefa educativa e das dificuldades específicas para desempenhá-la”.

Azanha sabe que a realização dessa empreitada não será fácil, pois são muitos os descaminhos que rondam a sua execução. Em nome da autonomia, podem ser criadas “condições para a edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio”, em direção contrária a “uma autêntica educação para a cidadania” (Azanha, 1998, p.14); em nome da autonomia, pode haver interferência burocratizante dos órgãos administrativos que, sob a alegação de garantir a sua implantação, pode reduzi-la a “inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida” (ibidem, p.15).

Ele sabe que a falta de “tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas” poderá dar continuidade à tendência atual de se fazerem muitas reuniões, cada vez menos produtivas (p.16).

Comentário. Os obstáculos à construção de um convívio democrático no sistema de ensino ou nas unidades escolares são tão poderosos quanto em qualquer campo da vida social brasileira. O motivo é óbvio: o país carece de experiências democráticas, até mesmo na restrita acepção liberal de democracia. Em *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, o historiador José Murilo de Carvalho (2001) percorre 168 anos da história do Brasil (1822-2000) para acompanhar, passo a passo, a experiência sempre truncada da cidadania pela grande maioria dos “cidadãos” brasileiros, numa caminhada lenta e penosa que está longe de chegar ao destino.

Como superar o autoritarismo profundo que, como regra, rege as relações escolares e cava um fosso entre educadores e administradores dos usuários da escola pública que o preconceito racial e social só faz aprofundar? Essa pergunta deve estar na base de qualquer proposta séria de democratização da escola. O perigo maior é de confusão de democracia com assistencialismo que, ao longo da história clientelista brasileira, transformou direitos em favores prestados pela “bondade” dos que mandam e repõem sem trégua a desigualdade. O caminho é longo e os resultados sempre limitados, não só pelas circunstâncias já apontadas, mas também por força dos interesses dominantes no atual cenário econômico e político internacional, que aprofundam as injustiças e criam com competência mecanismos culturais de ilusão democrática. Sem apoio numa reflexão continuada sobre as experiências vividas como profissionais, como usuários de serviços públicos e como cidadãos, os participantes da vida escolar correm sério risco de encalhe no processo de autonomização.

Mesmo que nos detenhamos no plano da construção da autonomia pedagógica, como reza a lei, as ciladas também são muitas. Marilena Chauí (1980, p.24-40) assinalou algumas: as aulas ou reuniões transformadas, por técnicas mistificadoras, em “dinâmicas de grupo” que não passam de simulacros de igualdade; o ensino por meio de recursos audiovisuais; a auto-avaliação dos alunos; a abolição do lugar do professor por influência dos equívocos da não-diretividade. E Hannah Arendt (1972, p.221-47) criticou as pedagogias “democráticas” que confundem autoridade com autoritarismo e abandonam as crianças à própria sorte. Pior: não as educa na passagem da esfera privada para a esfera pública.

Para que o objetivo formal de autodeterminação pedagógica das escolas não caia na vala comum da demagogia; para que não se reduza a estratégia de

barateamento dos custos do ensino público pela atribuição aos educadores de tarefas burocráticas que não lhes cabem; para que as escolas não se transformem em Babel; para que as relações escolares não reponham o velho vinho do mandonismo em novas garrafas – para tentar evitar tudo isso, é preciso instalar um processo sério e sustentável de assessoria às escolas.

É nesse lugar que o Prof. José Mario Azanha vê a possibilidade mais fértil de colaboração da universidade pública com o ensino público fundamental.

5. À instituição universitária cabe atender aos vivos reclamos da rede pública de escolas de ensino fundamental e médio.

Esse princípio comparece em seus textos como resposta a uma pergunta tão relevante quanto antiga: qual é o lugar da universidade na solução dos problemas da escola pública de ensino fundamental e médio? Pergunta complexa que põe a necessidade de pensar a vocação das instituições públicas de ensino superior. Pergunta delicada que traz o perigo de descaracterizá-las: Azanha (1995a, p.38) sublinha, com razão, a “tenuidade da linha demarcatória entre a legitimidade do apelo do mundo prático à universidade e a ilegitimidade de pressões desse mesmo mundo para que a instituição se ajuste de qualquer modo a sua discutível função de usina tecnológica. Cabe, sim, ao ensino superior a formação de professores, mas esta é apenas uma de suas funções, que só poderá ser exercida em íntima relação com seus dois outros fins: a docência e a pesquisa.

A prestação de serviços é atividade decorrente e nunca pode sobrepor-se às tarefas essenciais da pesquisa e do ensino, a menos que, como no caso das escolas públicas de 1º grau, a prestação de serviços seja ela própria oportunidade de estimulação da pesquisa e de arejamento do ensino. E, neste momento histórico decisivo para a escola pública de 1º grau, a aproximação da universidade e do ensino de 1º grau poderá contribuir não só para preservar a idéia de uma educação básica para todos como também para revitalizar a pesquisa e o ensino universitários. (ibidem, p.48)

Não lhe passa despercebido o problema do aligeiramento da preparação de professores “em currículos mínimos de escolas de nível superior de qualidade mínima” (Azanha, 1995b, p.53). Azanha (1991c, p.68) denuncia a aprovação sem critérios transparentes de cursos superiores particulares de péssima qualidade pelo Conselho Federal de Educação, que resulta em “imenso cresci-

mento do número de escolas privadas que formam professores em 'escala industrial' e de qualidade duvidosa". A respeito destas escolas, ele afirma sem rodeios: "não é possível que nos atenhamos a um formalismo legal e equiparemos, para efeitos profissionais, o estudo acadêmico sério e a titulação fraudulenta feita com preocupações exclusivamente comerciais" (1995b, p.53-4). Problema que fica ainda maior quando se sabe que "em termos quantitativos, as universidades públicas e as poucas universidades particulares de nível contribuem escassamente para a formação de professores de 1º e 2º graus". Mas como o grande empregador desse professorado "é o poder público, é este que acaba sendo vítima desses professores mínimos" (ibidem, p.53).

Diante do objetivo de autonomia das unidades escolares, caberia à universidade pública duas tarefas fundamentais: catalisar o processo de organização do projeto educativo em cada escola e elaborar uma nova proposta para o curso de licenciatura. Na realização da primeira, é preciso que a integração de esforços traga benefícios a ambos os lados: para a universidade, uma ampla oportunidade de pesquisa e revisão de seus próprios conceitos pedagógicos; para a escola de ensino fundamental, o benefício do apoio a seus esforços de conhecimento e superação das dificuldades que enfrenta.

Na realização da segunda – uma revisão profunda dos cursos de licenciatura –, o professor da Faculdade de Educação assinala três pré-requisitos: uma reflexão *coletiva* da universidade sobre seu compromisso com o ensino fundamental; uma revisão pela raiz do processo atual de licenciatura pela sua transformação em *problema institucional*, mais do que meramente pedagógico; um reordenamento institucional que de fato permita a participação ativa de cada unidade na organização e implementação de seu próprio padrão curricular de formação de licenciados. Aos pedagogos, caberia assessorar esses processos e ministrar as disciplinas de natureza pedagógica que viessem a compor esses novos currículos.

Azanha (1995b, p.50) aponta três motivos em favor da execução de um projeto piloto: ele pode demonstrar a viabilidade de um estilo de atuação que preserve a autonomia das escolas, pode aproximar a pesquisa acadêmica da situação real das escolas e pode criar oportunidades de reorganização do ensino preparatório de futuros professores, pois é lugar ideal para, além de outras coisas, uma "discussão interessante e *radical* dos currículos de formação de professores pelo ensino superior".

Comentário. Pôr a universidade pública em sintonia com as políticas públicas é objetivo que requer, antes de mais nada, que professores, alunos e funcionários universitários façam uma discussão coletiva e radical sobre o lugar real

e o lugar possível dessa instituição numa sociedade em que as elites orientam-se por princípios antidemocráticos. Tarefa que adquire relevância e urgência especiais numa época como esta, em que as universidades públicas estaduais e federais vêm perdendo o caráter de centros autônomos de ação e pensamento crítico e se tornando “usinas tecnológicas” heterônomas. A submissão a interesses e determinações da agiotagem internacional e a avaliação feita por órgãos de fomento à pesquisa que querem pôr a produtividade acadêmica em moldes empresariais restringem o espaço de trabalhos críticos, sobretudo nos campos da filosofia, das letras e das ciências humanas.

E voltando ao ponto de partida do que aqui foi exposto, é preciso não esquecer que, se a universidade pública e as melhores universidades particulares não formam a maioria do magistério de ensino fundamental e médio, certamente formam a maioria de mestres e doutores que vão compor o corpo docente das escolas particulares de ensino superior, que precisam ter professores titulados em seus quadros para poderem funcionar. Por isso, o que está em questão não é só a licenciatura, mas também os cursos de pós-graduação, eles também atingidos pela burocratização e por critérios quantitativos de avaliação que podem resultar em rebaixamento de critérios de aprovação de dissertações e teses.

Sob os problemas da prestação de serviços e da formação do magistério de ensinos fundamental, médio e superior, uma questão antiga, complexa e desafiadora: “quem educa o educador?”. No cerne da elaboração da resposta, a questão da *natureza da relação pedagógica*. Para discuti-la, convém ter em mente a crítica de Marx (1978, p.51), na Terceira Tese sobre Feuerbach, à concepção iluminista de transformação social como obra meramente educativa que divide a sociedade em duas partes: uma ativa, que educa, e outra que passivamente deixa moldar a sua consciência pela primeira. O autor de *O capital* questiona, como se sabe, toda tentativa de transformação da sociedade meramente pelo caminho pedagógico, e afirma: a mudança radical das circunstâncias e dos próprios homens só pode ser concebida e entendida racionalmente como *práxis* transformadora.

Contra a tese de que poucos iluminados serão os educadores do resto da sociedade e contra a concepção que limita a atividade humana à prática pedagógica de uns poucos, Marx afirma que não basta iluminar por meio da razão para transformar a humanidade. No centro do processo de transformação dos homens, está a ação sobre o real; é ao agirem para mudar as circunstâncias que os homens modificam-se a si mesmos. Por isso, educação é sobretudo

ação e reflexão sobre a ação; por isso, os sujeitos da história não são somente os que educam – ou seja, os que modelam a maioria como matéria passiva; por isso, os educadores também precisam ser educados.

Daí a importância do caráter sempre experimental dos projetos de formação do magistério, seja na graduação seja na pós-graduação, e dos projetos de assessoria da universidade às escolas da rede pública de ensino fundamental e médio. É nesses espaços que educadores e educandos, assessores e assessorados serão permanentemente educados. É neles que as *teorias críticas* deverão ser apropriadas com rigor, para que se possam pensar as questões postas para todos pela ação que se quer transformadora das circunstâncias e dos homens, para que a ação continue a ser construída. A maioria dos alunos de pós-graduação já atua profissionalmente em escolas públicas fundamentais, médias ou de ensino superior. A melhor maneira de formá-los é tomar essa prática e problematizá-la à luz da teoria e da pesquisa, num movimento permanente entre pensamento e ação. É assim que a formação do magistério pode deixar de ser mero treinamento técnico ou técnico-científico.

Uma frase de Roland Barthes (1980) pode nos ajudar na caminhada. Em *Aula*, ele diz: “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (p.19). Podemos recorrer também a Merleau-Ponty (1975), que começa *O olho e o espírito* com a seguinte afirmação, em defesa da arte como forma de conhecimento: “a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las” (p.275). Formação é mais do que domínio de conhecimentos em determinado campo disciplinar e aprendizagem de técnicas de ensino ou de pesquisa. Sem negar a relevância deles, insisto que formação é sobretudo exercício permanente de presença ativa no mundo pensada da perspectiva do compromisso ético.

Penso que uma nova concepção de formação docente deve começar com uma nova concepção de educador: seja alfabetizador no ensino fundamental, professor de matemática no ensino médio ou docente de história da educação no ensino superior, ele deve ser formado como *trabalhador intelectual*, pois só assim pode fazer a sua parte na realização histórica da humanização da vida.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

- AZANHA, J. M. P. Universidade e escola de 1º grau. A idéia de integração. In: _____ *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- _____. O ensino superior e sua articulação com os ensinos fundamental e médio. In: _____ *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.
- _____. Uma proposta para a licenciatura na USP. In: _____ *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995c.
- _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v.II, n.4, p.16, 1998.
- _____. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. Relatório ao Conselho Estadual de Educação. Processo n. CCE 64-99, 2000.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos Cebrap*, n.32, mar. 1992, p.111-8.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, n.5, jan. 1980, p.24-40.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- LAING, R. D. O óbvio. In: COOPER, D. (Org.) *Dialética da Libertação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: GIANOTTI, J.A. (Org.) *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- MATOS, O. C. F. *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: LOPARIC, Z. (Org.), *Husserl - Merleau-Ponty*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).