

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**O Programa “Um Salto para o Futuro”
e o discurso da formação continuada de
professores**

Romilson Martins Siqueira

Goiânia, 2000

ROMILSON MARTINS SIQUEIRA

**O Programa “Um Salto para o Futuro” e o discurso
da formação continuada de professores**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marília Gouvea de Miranda.

Goiânia, 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“O Programa ‘Um salto para o futuro’ e o discurso da
formação continuada de professores”


Aluno Romilson Martins Siqueira

Orientadora: Profª Drª Marília Gouvêa de Miranda


Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 26/10/2000

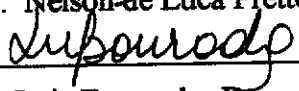
COMISSÃO EXAMINADORA:



Profª Drª Marília Gouvêa de Miranda



Prof. Dr. Nelson de Lucã Pretto



Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado

Goiânia

2000

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amigos Olga Izilda Ronchi e Joel Antônio Ferreira, porque pensar neles me estimula a prosseguir numa longa e necessária jornada.

A denúncia de tudo quanto mutila a espécie humana e impede sua felicidade nasce da confiança no homem (...) Agora, quando se imagina que a ciência nos ajudou a vencer o terror do desconhecido na Natureza, somos escravos das pressões sociais que essa mesma ciência criou. Quando nos convidam a agir independentemente, pedimos modelos, sistemas, autoridades. Se quisermos verdadeiramente emancipar o homem do mundo do medo e da dor, então a denúncia do que hoje se chama razão e ciência é o melhor serviço que a razão pode prestar.

Horkheimer

AGRADECIMENTOS

*“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, que nada sei...”*

A Deus, minha força maior.

À minha mãe, razão da minha existência.

A Fernando Correa, prova de que os anjos existem na terra.

À Marília Gouvea de Miranda, pela capacidade de fazer dessa orientação um espaço fecundo de permanente discussão.

A Luiz Fernandes Dourado, amigo, professor, pela oportunidade de poder dividir um pouco da história que construímos a cada dia.

A Nelson de Luca Pretto, por partilhar e enriquecer esse debate.

À Mirza Toschi e Luiz Dourado pela excelente banca de qualificação.

À Albertina Vicentini Assumpção pelos cuidados na revisão deste trabalho.

Ao Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFG, na pessoa de todos os seus funcionários, pela oportunidade de fazer desse espaço um momento profícuo de crescimento.

*“Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõem a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz...”*

A todos aqueles que dividiram comigo a dor e a alegria de (con) viver: no cotidiano da vida (Wellington Dias, Rosiney Aparecida, Livia de Mattos); nos quatro cantos do MEB (Renato Ribeiro, Maria do Carmo (Carminha), Catarina Santos, Rosana, Solange, Gina Gleydes, Karine, Valeska); e nos sábios conselhos dos mestres: Júlia Eugênia Cury, Adélia Clímaco, Zuleika Pacheco, Virgínia Gebrim, Eli Carneiro.

*“É preciso amor prá poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir, é preciso chuva para florir
(...) e ser feliz, ser feliz”*

(Almir Satter – Renato Texeira)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO I

*Reforma do Estado, reforma educacional:
as expressões das políticas educacionais contemporâneas*

- 1.1. Os sentidos e as expressões da reforma educacional contemporânea 28
- 1.2. Neoliberalismo e neoeconomicismo: diferentes “ismos” como expressões da reforma educacional contemporânea..... 31
- 1.3. A política de utilização das novas tecnologias e a formação continuada de professores no contexto da reforma educacional. 43

CAPÍTULO II

Programa “Um Salto para o Futuro”

- 2.1. A estrutura e o desenvolvimento 60
- 2.2. O que dizem as avaliações sobre o programa “Um Salto para o Futuro 70

CAPÍTULO III

*Interatividade: interação ou apropriação técnica
das novas tecnologias?*

- 3.1. A interatividade no contexto do debate entre especialistas 84
- 3.2. A interatividade no contexto do teleposto analisado 89

CAPÍTULO IV

O debate como reafirmação do senso comum

- 4.1. O conteúdo veiculado da série “Violência e escola” no contexto da discussão entre os debatedores 101
- 4.2. O conteúdo da série “Violência e escola” no contexto da dinâmica do teleposto e da teleaula..... 108
 - 4.2.1. A apropriação do conteúdo veiculado 115
 - 4.2.2. O imediatismo das experiências individualizadas como elemento na leitura do conteúdo do Programa..... 117
 - 4.2.3. A religião como elemento explicativo da realidade 119
 - 4.2.4. A busca por respostas imediatas com ênfase no “fazer” ou no “aprender fazendo” 121

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 143

ANEXOS

Anexo 1: As observações realizadas no teleposto

Anexo 2: O boletim da série Debates contemporâneos “Violência e escola”

RESUMO

O trabalho discute as políticas de Educação à Distância, particularmente o Programa "Um Salto para o Futuro" e suas conexões com os processos de formação continuada docente. Busca estabelecer as relações entre a reforma do Estado, a reforma educacional e os processos formativos, a partir dos aspectos que compõem as dimensões políticas, funcionais e pedagógicas do Programa. Para além do olhar restrito à sua funcionalidade, a pesquisa analisa também temas, como novas tecnologias, conhecimento e formação continuada de professores; procura discutir a estreita relação entre o Estado e as políticas públicas, que tem sofrido alterações substantivas nos padrões de intervenção, gestão e redirecionamento das políticas educacionais; estrutura-se a partir da modalidade de estudo de caso; e busca demonstrar que a singularidade da análise do Programa possibilita a apreensão de fenômenos recorrentes em contextos ampliados de sua inserção. Para tal, toma duas unidades específicas de análise: os trabalhos realizados num teleposto do interior do Estado de Goiás e a série Debates Contemporâneos "Violência e escola", para discutir as questões do individualismo, do pragmatismo, da prevalência do senso comum e da apropriação tecnocrática das novas tecnologias. Os resultados da pesquisa indicam que o Programa "Um Salto para o Futuro" não se constitui efetivamente enquanto espaço de formação contínua de professores, porque propicia uma formação a-crítica, expressada num receituário que reforça a prevalência do "saber fazer" como condição que dá sustentação ao "saber docente". Portanto, a política que propõem as diretrizes do Programa confirma a retórica e a prevalência da quantidade sobre a qualidade; do fazer sobre o saber; do senso comum sobre o conhecimento sistemático.

ABSTRACT

This dissertation discusses the policy of Distance Education, especially the Program "A Leap into the Future" and its connections with the process of ongoing formation for teachers. Starting from the perspective of the aspects which make up the political, functional and pedagogical dimensions of the Program, it tries to establish the relationship between the State reform, educational reform and the formation processes. As well as looking at its functionality, this piece of research also examines themes, such as the new technologies, knowledge and the ongoing formation of teachers; it discusses the close relationship between the State and public policy, which has undergone substantial modifications in the standards of intervention, management and redirection of educational policies; it is structured along the lines of a case study; and the search has demonstrated that the singularity of the analysis of the Program has permitted the capture of recurring phenomena in the wider context in which they are inserted. In order to achieve this, it undertook two specific units for analysis: work carried out at a "teleposto" (information reception centers organized by the project) in the interior of the State of Goiás and the series of Contemporary Debates 'Violence and the School', in order to discuss the questions of individualism, pragmatism, the prevalence of common sense and the technocratic appropriation of new technologies. The results of the research indicate that the Program "A Leap into the Future" has not effectively constituted itself as a place for the ongoing formation of teachers because it provides a non-critical formation, expressed in a recipe, which reinforces the prevalent notion that 'knowing how' is the condition which sustains 'teaching skill'. Therefore, the policy that proposes the directives for the Program confirm the discourse of the prevalence of quantity over quality; of doing over knowing; of common sense over systematic knowledge.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir o uso das novas tecnologias enquanto materialidade das políticas públicas para a formação continuada de professores no contexto da reforma educacional contemporânea. Assim, assume o Programa “Um Salto para o Futuro” como objeto de pesquisa, porque ele faz frente a uma proposta desenvolvida pelo governo federal e utiliza um conjunto de recursos tecnológicos em sua efetivação.

Criado no ano de 1991, o Programa “Um Salto para o Futuro” representa uma das políticas do Ministério da Educação de utilização de novas tecnologias para a formação de professores em todo o país. Mantêm-se há 9 anos apostando nessa possibilidade, e, nessa perspectiva, dois momentos são marcantes na sua existência: até 1996, foi uma das prioridades do MEC; após 1996, ficou subsumido ao contexto da TV Escola, tornando-se uma das expressões ou ações dessa última no processo de formação docente. Como principal parceira do Ministério da Educação na gestão e no desenvolvimento do Programa, a Fundação Roquette Pinto se mantém, desde o ano da criação do Programa, como a instituição responsável por *pensá-lo, produzi-lo e veiculá-lo* para todo o território nacional.

Assim, “Um Salto para o Futuro” é abordado neste trabalho num recorte ampliado de discussão sobre as políticas educacionais contemporâneas. Diferentemente das pesquisas já realizadas, que verticalizaram seus estudos na análise da funcionalidade do Programa, o presente trabalho tem como eixo central a leitura das mediações estabelecidas na relação reforma educacional/política educacional/formação continuada. Nesse sentido, olha além dos aspectos funcionais que o sustentam, abordando-o em suas dimensões políticas, funcionais e pedagógicas, procurando estabelecer relações entre as suas discussões e temáticas, como conhecimento,

aprendizagem, novas tecnologias, reforma educacional, políticas públicas. Ao proceder assim, procura apanhar a relação existente entre essas temáticas e as dimensões expressivas do Programa no contexto das políticas públicas. O enfoque caminha na análise de um referencial teórico da política educacional contemporânea, com o intuito de compreender os aspectos e algumas questões inerentes à *produção e apropriação* do Programa pelos orientadores, supervisores e cursistas.

Na abordagem ampliada do contexto que o referenda, este trabalho ainda entende a categoria Estado enquanto totalidade que se manifesta na articulação entre a sociedade política e a sociedade civil. São consideradas as suas feições assumidas na sua reforma efetivada sob orientação do mercado globalizado e neoliberal, a partir do movimento que opera nas mediações da centralização e descentralização das reformas contemporâneas.

Em relação à reforma educacional, o trabalho recolhe algumas dimensões do debate contemporâneo sobre neoliberalismo, neoeconomicismo e psicologismo, que tem orientado as diferentes concepções da política educacional, e discute como as agências multilaterais têm redefinido e reconceituado diferentes categorias. O conhecimento, as novas tecnologias, a aprendizagem e a formação continuada de professores são elementos que, na reforma educacional contemporânea, ganham dimensões estratégicas na retórica da “mudança” e da “transformação” da educação e da sociedade. Na verdade, porém, pode-se destacar que esses elementos são mediados, nesse contexto, a partir da produção do capital humano.

O pressuposto desse trabalho é de que grande parte do atual movimento da reforma educacional brasileira tem acompanhado as orientações das agências internacionais no que se refere à sustentação de uma lógica que sublinha a educação como fator de desenvolvimento econômico e social. Da mesma forma, a racionalidade permeada no contexto das ações e estratégias de implementação dessa reforma evidencia uma aproximação entre as reformulações do mundo do

trabalho e as novas exigências epistemológicas e educacionais no processo de formação.

Assim, o trabalho perspectiva a seguinte indagação: como o Programa “Um Salto para o Futuro” se configura enquanto política de formação continuada de professores no contexto da reforma educacional contemporânea? A hipótese é de que essa proposta de formação de professores, ao contrário de possibilitar um processo de formação crítica, enfatiza a ação, ou seja, o exercício do fazer como condição que sustenta o saber e a prática docente.

Na apreensão dessas indicações, estruturou-se o Programa como “estudo de caso”, analisado a partir dos documentos e registros que possibilitam compreender as suas diretrizes básicas, sua relação com o contexto das políticas educacionais contemporâneas, sua estrutura funcional e pedagógica de coordenação no Estado de Goiás, e duas de suas unidades específicas: a série de estudos e debates contemporâneos (Violência e escola) e a dinâmica de seu desenvolvimento em um teleposto. A singularidade da situação na qual se focalizam as atenções no estudo de caso mantém uma unidade *“porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros”*. (André, 1995 : 51)

Sobre o teleposto¹, não se analisou o da capital do Estado, desativado desde 1997. Optou-se pela análise de um do interior do Estado de Goiás que pudesse ser representativo para a pesquisa, conforme as indicações da Coordenação do Programa no Estado que o considera um teleposto modelo.

As observações transcorreram no período de 22 a 26 de novembro de 1999. Nesse período, o registro da série Debates Contemporâneos “Violência e escola” ocorreu das 13: 30 às 16: 00 horas, cotidianamente, com anotações em um caderno de campo,

¹ Optou-se por preservar a identidade do teleposto analisado e não nomear seus atores principais. Após as observações, o teleposto analisado foi desativado para a mudança de coordenação e re-estruturação, o que impossibilitou o retorno para novas observações e posterior aprofundamento das questões levantadas.

posteriormente digitado (as observações, na íntegra, encontram-se no Anexo 1). Primordialmente, foi anotada a ação das cursistas e das orientadoras de aprendizagem (duas orientadoras se revezaram no trabalho com a série). A participação do pesquisador no desenvolvimento das atividades restringiu-se a registrar os fatos e as falas dos sujeitos da pesquisa.

Sobre a definição da série Debates contemporâneos “Violência e escola”, a sua escolha deveu-se a que ela contempla as indicações de mudança de centralidade dos conteúdos veiculados pelo Programa para a formação do professor cursista. Diferentemente do projeto inicial, que pretendia trabalhar com conteúdos ou núcleos conceituais de diversas áreas do conhecimento, a série “Violência e escola” representa uma mudança do Programa ao privilegiar questões mais centradas no micro-recorte de algumas questões intra e extra escolares. Ademais, o teleposto não trabalhou outras temáticas² na época das observações.

Assim, para avaliar a unidade da série “Violência e escola” e o teleposto considerado “modelo”, procurou-se desenvolver, através da captação da singularidade constituída pelo objeto em estudo, a compreensão de vários processos que envolvem a dinâmica e as expressões do Programa enquanto materialidade da política educacional contemporânea. Todavia, vale a ressalva de que o estudo de caso não pretende se constituir enquanto representação estatística do universo no qual estão inseridos seus resultados e conclusões. Assim, não pode ser generalizado. Segundo André, deve-se buscar o estudo de caso quando procura-se *“descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno”* (1995 : 52). O objetivo da pesquisa é, portanto, compreender com profundidade um conjunto

² Apesar de a série “Violência e escola” não compor a grade dos programas e séries veiculadas no ano de 1999, o teleposto analisado optou por trabalhá-la, no final do ano, atendendo aos pedidos de algumas escolas interessadas pelo tema. Nesse sentido, há que se ressaltar que no ano de 1999 foram veiculadas as seguintes séries: “Tv cheia de histórias”, “Padrões mínimos de funcionamento das escolas”, “Plano de desenvolvimento escolar”, “Debates novos paradigmas”, “Parâmetro curricular nacional”, “Educação à distância”, “Trama do olhar”, “Proformação”, “Educação infantil”, “Parâmetros curriculares nacionais 5ª à 8ª”, “Parâmetros curriculares do ensino médio”, “Debate disciplina”, “Leitura”, “Saúde I”, “Saúde II”, “Educação indígena”, “Informática na educação” e “Debates sobre grandes nomes”.

de processos que constituem uma realidade particularizada, sem perder de vista sua vinculação com a universalidade que a constitui. Dessa forma, antes de propor generalizações a partir dos dados obtidos na pesquisa, os resultados das análises se constituem como pontos de partida e não de chegada para a apreensão do fenômeno. Os estudos de caso pretendem retratar o indiossincrático e o particular como ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas em um determinado objeto de estudo. Ao proceder assim, a pesquisa retrata a análise pela compreensão dos eventos particulares (as especificidades da unidade “Violência e escola” e as especificidades do teleposto modelo) para que se possa partir para uma instância deflagradora do estudo das mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade em sua expressão mais ampliada. Com esse intuito, a pesquisa relacionou os seus dados obtidos com outros estudos de caso sobre o Programa: avaliação do Programa “Um Salto para o Futuro” – análise externa (Barreto, 1993); Avaliação do Programa “Um Salto para o Futuro” – estudo piloto do impacto (Barreto, 1997); Possibilidades e limites da educação à distância: “Um Salto para o Futuro” no Distrito Federal (Lima, 1997); Acompanhamento e avaliação do projeto de educação à distância “Um Salto para o Futuro” em telepostos da região de Londrina-PR (Nampo, 1995); “Um Salto para o Futuro”: análise de uma experiência (Lima, 1997).

Os procedimentos na coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa transcorreram da seguinte forma:

- *Visitas à Superintendência de Ensino à Distância e Continuada do Estado Goiás* para fazer uma leitura exploratória dos objetivos, estrutura e realidade do Programa em nível nacional e local. Para tal procedimento, dois meses de contato sistemático com a Instituição auxiliaram na busca de documentos, registros e arquivos sobre o Programa. Complementando a busca, outras informações foram provenientes do registro de conversas informais com a coordenação do Programa no Estado de Goiás;

• *Os elementos na análise da série observada:* o contato de uma semana (perfazendo um total de 5 observações), vivenciando o trabalho com a série abordada e a realidade do teleposto selecionado trouxe outros desdobramentos, a saber:

➤ análise do conjunto de fitas de vídeos que compõem a série Debates contemporâneos – “Violência e escola”, num total de 5 fitas VHS, cada uma com 1 hora de duração;

➤ análise do boletim pedagógico que acompanha o desenvolvimento da série em estudo;

➤ análise do cotidiano e da dinâmica de desenvolvimento do Programa no teleposto. Nesse caso, foram destacadas as práticas de trabalho das orientadoras de aprendizagem, os elementos que propiciaram a motivação ou a desmotivação das cursistas em relação ao curso e a perspectiva de compreensão do conteúdo do Programa enquanto elemento formador do professor cursista. Foram valorizadas, nesta pesquisa, as falas e as ações dos sujeitos. Assim, apesar de não construir um instrumento mais sistemático (entrevista estruturada) para mediar a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o trabalho deu voz tanto às cursistas, quanto às orientadoras de aprendizagem, para a compreensão de determinadas manifestações que ocorreram durante a apresentação dos programas. Segundo André e Lüdke, *“a importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”* (1986 :22). Da mesma forma, isso se aplica aos procedimentos desta pesquisa. Apesar da falta de um contato mais prolongado no teleposto analisado, vale a ressalva de que não seria possível obter os mesmos sujeitos em uma outra série, nem essa teria a mesma especificidade da unidade “Violência e escola” abordada. Assim, foram tomadas como unidades centrais de análise, a série Debates contemporâneos “Violência e escola”, o teleposto no interior do Estado e os sujeitos que participaram da apresentação do Programa.

Na análise dos dados obtidos, "Um Salto para o Futuro" foi apanhado em três momentos expressivos: nas fontes que delineiam a sua concepção política, ou seja, no conjunto de seus documentos específicos frente ao conjunto das políticas educacionais contemporâneas; na abordagem da sua dinâmica, que possibilitou a análise de sua funcionalidade; e na dinâmica de desenvolvimento da teleaula como expressão de suas dimensões pedagógicas.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, houve dificuldades: a mudança de coordenação do Programa no nível estadual; a desorganização dos arquivos do Programa, ou a sua falta; a desorganização da videoteca, dificultando a análise das fitas de vídeo; a falta de desenvolvimento de outras séries no teleposto.

A par dessas indicações, o corpo deste trabalho se estrutura da seguinte forma:

O primeiro capítulo, *Reforma do Estado, reforma educacional: a expressão das políticas educacionais contemporâneas*, procura compreender as questões educacionais no contexto das prerrogativas neoliberais, amparadas por "novas categorias ou conceitos", que trazem à tona os diferentes tons de um neoeconomicismo na educação. Para isso, discute-se os sinais da reforma educacional contemporânea que contempla as indicações de um discurso e/ou retórica de conceitos, como reforma - formação - qualidade - mudança. A reforma educacional contemporânea é abordada como o "grande cenário" no qual se constituem, se estabelecem e se consolidam as diferentes políticas educacionais. As categorias de Estado, reforma do Estado, reforma educacional, neoliberalismo, neoeconomicismo, psicologismo, formação continuada de professores e novas tecnologias são enfatizadas na discussão. O recorte dessas categorias analíticas foi usado para compreender como elas têm orientado ou mesmo constituído algumas expressões encontradas no contexto do Programa: individualismo, voluntarismo, psicologismo, pragmatismo, senso comum e uma forte

retórica em nome da “ação ou mudança educacional” pelo uso de novas tecnologias.

O segundo capítulo, denominado *Programa “Um Salto para o Futuro”*, estabelece as diretrizes que orientam as políticas educacionais empreendidas pelo MEC, principalmente no que se refere ao uso dessas novas tecnologias e ao alcance de alguns princípios defendidos na reforma contemporânea. A abordagem do Programa, seu histórico e seus elementos fundamentais de expressão dessa política foram avaliados na sua correspondência com diferentes discursos e/ou retóricas anunciados para os diferentes problemas educacionais brasileiros. O capítulo relata ainda as contribuições de diferentes autores que já analisaram o Programa a partir de seus diferentes recortes de pesquisa, para visualizar as diferentes expressões de positividade e negatividade na sua funcionalidade e operacionalidade para o currículo e a formação docente.

Já no terceiro capítulo, *Interatividade: interação ou apropriação técnica das novas tecnologias?*, discute-se o propagado discurso sobre a “interatividade” (a “alma” do Programa “Um Salto para o Futuro”) e suas reais condições no contexto das realidades que vivenciam a sua proposta. Procura demonstrar que a dinâmica utilizada no processo de desenvolvimento da “interatividade” não passa de utilização tecnocrática das novas tecnologias, fortemente amparada por uma postura centralizada na figura do debatedor (o detentor do conhecimento). Nessa análise, discute-se ainda como as potencialidades tecnológicas têm sido apropriadas no âmbito das políticas educacionais em nome de um discurso que propõe uma “nova postura no processo ensino-aprendizagem”, dito mais interativo, como elemento propulsor de uma determinada mudança educacional e social, e critica-se também o discurso das novas tecnologias como panacéia para os problemas educacionais e sociais.

O quarto e último capítulo, *O debate como reafirmação do senso comum*, considera os conteúdos do Programa para a formação

docente a partir da análise da série “Violência e escola”. Nesse caso, dá-se ênfase à abordagem e ao tratamento desses conteúdos nos posicionamentos defendidos pelos debatedores, no trato dos orientadores de aprendizagem, e na sua apropriação pelos cursistas. Procura-se discutir como os conteúdos veiculados pela série “Violência e escola” orientam um processo de formação que parte do senso comum e das experiências imediatas dos cursistas, retornando ao mesmo senso comum, num processo de construção fragmentada do conhecimento sistemático. Em decorrência, são discutidas algumas manifestações comportamentais presentes no desenvolvimento da série analisada: apatia das cursistas em relação ao curso, apego à religião como elemento explicativo dos problemas sociais, recorte imediatista e individualista das experiências pessoais como conteúdos no processo de formação e a “ênfase no fazer” como expressão de um “*aprender fazendo*” pragmático no contexto da ação docente. O capítulo pretende demonstrar, portanto, como os conteúdos do Programa têm se tornado um grande “receituário” que orienta a formação do professor cursista, a partir de um forte teor ideológico e doutrinário.

As considerações finais apontam indicativos que permitem sustentar a seguinte pressuposição: o Programa “Um Salto para o Futuro”, enquanto materialidade das políticas públicas empreendidas pelo MEC, esbarra em limites políticos, funcionais e pedagógicos.

CAPÍTULO I

Reforma do Estado, reforma educacional: a expressão das políticas educacionais contemporâneas

Nesta pesquisa, a análise da educação enquanto prática social se efetiva em dois momentos fundamentais: primeiro, na abordagem do Estado e seus desdobramentos em torno das políticas públicas; segundo, pela estreita relação dessas últimas com os processos produtivos.

Com relação à abordagem do Estado, o trabalho considera a concepção de Estado ampliado de Gramsci, uma vez que esse conceito possibilita uma análise das políticas públicas no contexto das articulações entre a base material e a superestrutura que co-determinam as esferas da sociedade. Em contraponto à concepção restrita, funcional e adaptativa do Estado e seu aparato governamental, Gramsci compreende que o Estado se constitui a partir da articulação entre a sociedade civil e a sociedade política. Nesse contexto, as políticas públicas são orientadas e redefinidas por determinados compromissos e opções políticas que se estabelecem no âmbito de uma determinada constituição de Estado, quando se consideram também as condições da sua existência material.

Para Manacorda (1990), dois planos superestruturais se articulam na abordagem do conceito gramsciano de Estado, ao se considerar a efetiva correlação de forças que se trava no âmbito da sociedade civil ou organismos privados (voltados para exercer a hegemonia) e a sociedade política ou Estado (voltado para exercer o domínio ou governo "jurídico"). O Estado não é visto apenas como um aparelho parlamentar e a ampliação de seu conceito se traduz em dois

movimentos fundamentais: de *crítica* à noção restrita de Estado e de *proposta* de sua noção ampliada³.

Como articulador da relação entre sociedade política e sociedade civil, o Estado passa a representante de interesses de classe, pois, na visão gramsciana, a "sociedade civil" é uma arena privilegiada da luta de classes em nome de uma determinada hegemonia. Para Glucksmann, a noção ampliada de Estado em Gramsci é *"atravessada, do econômico ao ideológico, pela luta de classes"* (1980 : 101). A sociedade civil não se constitui como uma "parte" dele, mas - juntamente com a "sociedade política" ou o "Estado-coerção" - a sua própria dinâmica constitutiva em ação. Na relação entre sociedade política - sociedade civil, o Estado, ainda segundo Glucksmann, *"é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados."* (1980 : 129)

Já com relação aos desdobramentos do papel estatal na definição das políticas públicas, há que se considerar a materialidade do Estado ou a sua ação no conjunto das forças sociais, constituídas a partir de uma dimensão política e de uma dimensão de poder que representam os objetivos de determinados grupos para fazerem valer os seus interesses inscritos nas agendas governamentais. Portanto, o surgimento de uma política pública⁴ pressupõe considerar os diferentes interesses que movem determinados setores da vida social. Enquanto materialidade da ação estatal no conjunto das relações sociais, o

³ Segundo Glucksmann, dois conceitos de Estado se articulam no campo social: *"o Estado em sentido estreito (unilateral), e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um certo papel adaptativo-educativo do Estado, que procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua "hegemonia", ainda que ao preço de "equilíbrios de compromisso".* (1980 :127-128)

⁴ Segundo Azevedo, *"quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o locus da sua condensação. Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na definição e que*

critério de definição de determinada política pública, ou seja, os motivos pelos quais determinadas ações são priorizadas e outras não, pressupõe o jogo de forças e influência dos diversos setores e dos diferentes grupos e seus interesses de classe. Quando apreendida no contexto amplo da sociedade, a política pública, segundo Azevedo, *“não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nestes contextos”*. (1997:67) Da mesma forma, no campo da educação, as políticas públicas expressam diferentes determinações, relações e disputas ao fazerem valer uma determinada feição da política educacional. Assim,

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (Frigotto, 1999a : 25)

Enquanto prática social, a educação se estabelece no confronto direto entre diferentes concepções que buscam a consolidação de um determinado caráter hegemônico. São essas diferentes concepções que se encarregam de determinar as múltiplas faces do educativo (seja ele escolar ou ampliado), na produção e na reprodução das intenções e relações sociais. Sendo assim, a educação é concebida como prática social, ou como

uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas.) (Frigotto, 1999 a : 31)

Nesse contexto ampliado de apreensão da educação em seus diferentes processos formativos, a produção e a reprodução das relações sociais podem ser explicitadas, devido ao caráter contraditório da feição capitalista, *“no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo.”* (Frigotto, 1999 a : 33) Todavia, ao subordinar a educação à lógica mercantil, o modo de produção e sociabilização capitalista escamoteia *“as diferentes determinações que produzem as relações sociais (...) Essas passam a ser concebidas como naturais e, portanto, independentes da ação dos homens.”*(Frigotto, 1999 a : 29)

Assim, a análise dos aspectos da reforma do Estado contribui para a compreensão dos desdobramentos e propósitos pelos quais se constituem as diretrizes das políticas educacionais em curso na contemporaneidade, uma vez que se faz necessária a correlação entre a reforma do Estado, a reforma educacional e os processos formativos. No conjunto dessa correlação, os desdobramentos das políticas públicas se traduzem em um movimento de reconceituação de categorias que se estendem a todas as esferas da vida social.

Dentre esses conceitos ressignificados pela reforma do Estado (administração, eficiência, flexibilização, controle de resultados, descentralização, público, privado, entre outros), o conceito de “publicização” apresenta-se como um dos mais caros aos atuais reformadores. No conceito de público e sua relação com o Estado e os interesses privados, pode-se depreender que o sentido de “publicização” encontra-se em seu limite reducionista: *“não passa de uma aproximação de publicidade, dar a conhecer, informar (...)”* Sendo assim,

“ é uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios públicos.” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999 : 10)

Na mesma ordem de análise, pode-se também depreender um outro conceito extremamente recorrente nos discursos e propósitos reformistas do Estado: o conceito de setor público não-estatal. Trata-se da transferência gradativa, para o setor privado ou público não-estatal, dos serviços como educação, saúde, lazer e cultura, considerados como fatores ditos “competitivos” que garantiriam investimentos em capital humano, democracia e distribuição de renda. Segundo a lógica reformista, apesar de esses serviços não pertencerem exclusivamente à esfera do Estado, no setor público não-estatal passariam a ser subsidiados, financiados e controlados por ele. (Silva Jr. e Sguissardi, 1999).

Portanto, entre as mediações dos conceitos de “publicização” e “setor público não-estatal”, encontra-se, inerente, o conceito de “descentralização”. No limite de sua constituição, pode-se salientar que, na reforma do Estado, ou mesmo no contexto da reforma educacional, antes de descentralizar ou desconcentrar ações da reforma, esse conceito se traduz no sentido de “*desobrigação*”: desobrigação do Estado com o setor social e comprometimento com os interesses do mercado.

A par dos aspectos que denotam o sentido da reforma do Estado, há que se considerar que essas premissas têm-se pautado pelas orientações dos organismos multilaterais⁵, que propagam os ajustes estruturais e fiscais como critérios de inserção dos países ditos “periféricos” no contexto do mercado globalizado. No caso brasileiro,

⁵ Segundo Silva Jr. e Sguissardi, (1999: 26), “ a preocupação desses organismos em relação aos países do terceiro mundo, no final dos anos 80 e início dos anos noventa, revelava-se em alguns eixos de sua concepção de desenvolvimento/crescimento, que, nos termos do chamado *Consenso de Washington*, assim se traduziam: 1) equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2) abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3) liberação financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4) desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; 5) privatização das empresas e dos serviços públicos.”

essas orientações ganham forma com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso.

Segundo o Ministro Bresser, a inserção de um novo Estado apto a entrar no mercado globalizado necessariamente passa por uma reforma administrativa, uma vez que a principal crítica dos reformadores centra-se nos seus processos de gerenciamento. Para Silva Jr. e Sguissardi, as críticas ao aparelho estatal, conforme são depreendidas das colocações do Ministro Bresser Pereira, fundamentam-se em três aspectos estruturais: crise fiscal, crise do modo de intervenção e crise da forma burocrática de administração. No contraponto a esse quadro, o Ministro defende duas premissas básicas que “constituíam a reforma administrativa do Estado”: um núcleo burocrático e um núcleo de setor de serviços sociais⁶.

No âmbito dos propósitos reformistas, vale salientar ainda que seus articuladores se esquecem de considerar os fatores inerentes ao processo de globalização e mundialização da economia como fatores incisivos no contexto das desigualdades sociais. Ao contrário, a crítica à atual crise do Estado centra-se, para os reformistas, justamente na sua ineficiência ao não se adequar ao modelo de economia do mercado globalizado. Nesse aspecto, com o propósito de obter o “enquadramento” do Estado brasileiro no cenário dito “competitivo e globalizado”, o discurso do MARE gira em torno dos princípios da “eficiência”, da “eficácia” e do oferecimento de “serviços públicos de qualidade”, nos

⁶ Citando as colocações do próprio Ministro Bresser, Silva Jr. e Sguissardi (1999 : 30-31) assim definem esses núcleos: “ o núcleo burocrático corresponde ao poder legislativo, ao poder judiciário, e, no poder executivo, às forças armadas, à polícia, à diplomacia, à arrecadação de impostos, à administração do Tesouro público, e à administração do pessoal do Estado. Também fazem parte desse núcleo as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. O núcleo burocrático está voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente. (Bresser Pereira, 1995 : 7) Já o setor de serviços, este faria parte do Estado, mas não seria governo. Nesse sentido, suas funções seriam: “... cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura, e da seguridade social. São as funções que também existem no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins lucrativos.” (Bresser Pereira, 1995 : 7)

quais o Estado deveria assumir um papel de *promotor e regulador* em contraposição a uma administração governamental burocrática, rígida e ineficiente. Portanto, flexibilização e descentralização são processos que, segundo o MARE, possibilitariam o alcance dessas prerrogativas.

Uma das diferenças fundamentais entre a administração gerencial e a burocrática, segundo os propósitos do MARE, está em que o papel do Estado deve-se centrar na forma de controle dos *resultados* em detrimento dos aspectos do *processo* da reforma. Nesse sentido, a administração gerencial pressupõe conceber uma “descentralização” para o gerenciamento de recursos humanos, materiais e financeiros, na qual o Estado assumiria o papel de “controlador” e “regulador”, por meio da exigência dos resultados propostos e atingidos. Percebe-se, dessa forma, um deslocamento do papel estatal das questões dos “*procedimentos*” para a “*operacionalização de resultados*”. Portanto, “*o Estado reduziria seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de ‘regulador, provedor e promotor’*”. (Silva Jr. e Sguissardi, 1999 : 40) (grifos dos autores)

Desse processo, configura-se um quadro no qual o Estado, por meio da esfera federal, exerce a função de coordenação e regulação dos procedimentos da reforma, transferindo para a esfera estadual e municipal, a tarefa de execução dos serviços sociais e de infraestrutura. Os serviços públicos (no que se refere às políticas sociais) não são considerados como seus objetivos centrais, uma vez que devem se constituir como serviços de propriedade pública-não-estatal ou privada. Analisando um pouco mais de perto essa proposta defendida pelo Ministro Bresser e pelo MARE, observa-se que as Instituições sociais estariam equiparadas à idéia de “organizações sociais”. Enquanto tais, segundo o próprio ministro, seriam, “*mais especificamente, fundações de direito privado – que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal.*” (Bresser Pereira,

1995 : 13) Desses princípios, observa-se que a proposta de “descentralização” do MARE é muito mais uma forma de *desobrigação* com as políticas sociais, principalmente quando se observa nessas intenções “o ritmo acelerado de implemento das políticas de minimização do Estado, de valorização do não-estatal e de criação de melhores condições de ampliação do setor privado” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999 : 10)

No desdobramento desse quadro, acentua-se um gradativo desmantelamento e destituição dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora ao longo da história: instabilidade de servidores, contratos temporários em substituição ao regime da CLT, desmantelamento da seguridade social, subemprego, entre outros. Já no âmbito das políticas educacionais, as novas faces da reforma do Estado se traduzem em um movimento que se opera na mediações entre “descentralização/desconcentração/desobrigação” do papel estatal nos assuntos educacionais.

Sendo assim, a reforma educacional contemporânea não é simplesmente determinada pelas mudanças que ocorrem na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Para Popkewitz (1998), a fim de “mobilizar o público”, a educação é tomada como parte de uma complexa rede de deficiências da realidade, para a qual a reforma educacional deve articular os diversos interesses sociais com o intuito de saná-las. Intervenção, transformação, mudança e progresso são idéias nas quais “*estes princípios da cultura redentora são significativos, (...) na medida em que são reembutidos nas reformas contemporâneas, embora de forma reconstituída.*” (Popkewitz, 1998 : 149) Nesse aspecto, vários são os momentos em que se podem depreender as questões correlatas à reforma do Estado/reforma educacional no discurso e/ou retórica pela *mudança e transformação* da educação no contexto das reformas educacionais contemporâneas.

1.1. Os sentidos e as expressões da reforma educacional contemporânea.

A reforma educacional contemporânea, a par das especificidades e contextos históricos e sociais nos quais se insere, não se restringe aos aspectos particulares de um determinado país. Segundo Apple, alguns sinais da reforma educacional americana, como, por exemplo: “ *movimentos voltados para sistemas redutivos, mecânicos e industrializados de prestação de contas, controle rigoroso do Estado sobre o currículo e a pedagogia, a complexa dinâmica da desestabilização de professores, uma relação cada vez mais estreita entre a racionalidade econômica e os meios e fins educacionais*” (1998 : 5), tornam-se, em pouco tempo, similares em contextos de reformas educacionais de outros países.

Nesse sentido, a fim de compreender a relação do tripé reforma do Estado/reforma educacional/processos formativos, é necessária uma leitura que aproxime as significações e ressignificações dos termos e dos *sentidos da reforma educacional contemporânea*. Segundo Sacristán (1998), ao analisar as reformas educativas e a reforma do currículo no contexto da política espanhola, o conceito de reforma, do modo como é concebido, pode conter uma série de significações e proposições, dependendo do caráter político/ideológico no qual é empregado:

por reforma pode-se entender desde uma simples ação sobre algum aspecto parcial do sistema educativo, ou a utilidade de programas para introduzir mudanças no rumo de todo o conjunto, e, incluído, em seu sentido mais amplo, pode abarcar o estudo da dinâmica histórica da mudança em educação, contemplando suas causas sociais, econômicas, culturais, epistemológicas, etc. (Sacristán, 1998 : 85)

Apreendido dessa maneira, o termo *reforma educacional* expressa para Sacristán, as medidas tomadas pelos governantes

visando à consolidação de ações para o fortalecimento de uma determinada concepção política. Sendo assim, pode-se dizer que “*nas atuais políticas educativas, fazer reformas é simplesmente fazer política.*” (Sacristán, 1998 : 85) A indevida apropriação conceitual do termo possibilita diferentes leituras nas agendas políticas, como, por exemplo, o sentido de *inovação*. Este, amparado por forte retórica, infere a possibilidade de uma ação capaz de trazer modernidade, qualidade e transformação na prática educacional. Sendo assim, “*as reformas aparecem como o programa válido, tolerável e politicamente correto para transformar (...)*” (Sacristán, 1998 : 85)

Já Popkewitz (1997), analisando as particularidades da reforma educacional americana, propõe a sua leitura a partir de um olhar sociológico, no qual conhecimento e poder constituem o cerne com fins de regulação social. Para esse autor, a retórica da reforma educacional como sentido de inovação ou mudança precisa ser melhor analisada, pois “*o “senso comum” é considerar intervenção como progresso. Um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentem a eficiência, a economia e a efetividade.*” (Popkewitz, 1997 : 11)

Sendo assim, Popkewitz infere que a reforma educacional, quando compreendida como sinônimo de intervenção, é centrada nas ações técnicas da mudança e nos interesses de grupos sociais que dela se beneficiam. Procura salientar quais são as *doxa* existentes sobre a *cultura da redenção*⁷ contida nas políticas e ciências sociais. Tenta “*mostrar que aquilo que assumimos como sendo o “bom senso” sobre o “conhecimento prático” é, na realidade, o resultado de relações de poder*

⁷ Ao discutir a questão da cultura redentora da educação e um certo populismo que orienta a democracia liberal na busca do “bem-estar” e do “progresso”, Popkewitz, fazendo uma comparação com a história bíblica de Jeremias, traz como exemplificação alguns aspectos da reforma educacional norte-americana. Salienta um certo discurso retórico ao apontar que “*a dualidade da Jeremiada Norte-Americana era tida como natural nas ciências sociais e educacionais. Na educação, a ciência devia oferecer conselhos práticos ao professor e proporcionar práticas para a reconstrução social, através das quais as escolas contribuiriam para uma sociedade mais igualitária. De maneiras significativas, podemos ler os escritos sobre o currículo e os estudos infantis na virada do século como incorporação da dualidade da Jeremiada Norte-Americana mediante um pragmatismo que inseria o pensamento científico e o liberalismo na problemática do ensino*”. (Popkewitz, 1998 : 153)

específicas.” (Popkewitz, 1998 : 148) Para ele, existem quatro princípios que funcionam como a *doxa* da reforma educacional:

primeiramente, desde a virada do século, o discurso educacional tem vinculado as racionalidades políticas da democracia liberal às estratégias solucionadoras de problemas da pedagogia que *regem* os professores e seus “clientes” de um certa e predeterminada maneira. (...) Em segundo lugar, desde a virada do século, a idéia de progresso encontra-se inscrita na pedagogia. (...) Em terceiro lugar, *uma cultura redentora* legitima as práticas regentes das ciências sociais e educacionais. (...) Em quarto lugar, o conhecimento científico social foi regido por um tipo de populismo cuja finalidade se supõe estar a serviço de certo ideais “democráticos”. (Popkewitz, 1998 : 147-148)(Grifos do autor)

A par dessas considerações, cabe aqui a advertência do autor para o fato de que as definições de reforma e de mudança precisam ser melhor conceituadas quando se propõem uma leitura e análise dos propósitos da reforma educacional: *“reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais “científica”.* (Popkewitz, 1997 : 11)

Dessa afirmação depreende-se que alguns aspectos da reforma educacional, ao contrário de suscitar mudanças significativas no contexto de uma determinada política, procuram apenas “corrigir” possíveis falhas encontradas no decorrer de uma ação já implementada, com *“clara ênfase na estabilidade, na harmonia e na continuação dos acordos institucionais existentes – não na mudança.”* (Popkewitz, 1997 : 25) Nesse aspecto, as políticas da reforma educacional têm se constituído em ações que “pretendem” traduzir-se como passíveis de mudanças no contexto sócio-econômico-educacional. E ao se forjarem enquanto “aspectos de mudança”, as reformas adotam um certo caráter messiânico promissor. É exatamente esse caráter messiânico e

promissor que faz a reforma educacional se converter em uma espécie de “concertación”⁸, ou seja, um amplo acordo de diferentes atores sociais em nome da pretensa mudança. Todavia, qualquer mudança, projeto ou reforma, pressupõe conceber espaços de poder e lutas pelo conhecimento. Nesse sentido, poder, conhecimento e as estruturas sociais, segundo Popkewitz (1997 : 31), “concedem à reforma a sua significação como uma prática social”. Decorrente desse processo, as reformas são implantadas no contexto educacional, para aproximar as práticas internas do processo educativo com as funções e necessidades externas da sociedade.

Diante do exposto, percebe-se que a sociedade, principalmente na última década, tem assistido ao ressurgimento do interesse na “mudança educacional.” A reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional e inúmeras políticas têm tentado estabelecer marcos que aproximem os interesses do mercado e as questões educacionais. Todavia, vale analisar um pouco mais de perto os tons constitutivos desses marcos.

1.2. Neoliberalismo e neoeconomicismo: diferentes “ismos” como expressões da reforma educacional contemporânea.

Ao tentar compreender como as *diferentes feições* assumidas pelo regime de produção e sociabilização capitalista (processo de globalização econômica, novo reordenamento geopolítico, desenvolvimento das novas tecnologias e mudanças no mundo do trabalho) têm demarcado os tons constitutivos das políticas educacionais contemporâneas, alguns eixos comuns como

⁸ Na tentativa de compreensão do sentido de *concertación* no contexto da reforma educacional contemporânea, Popkewitz afirma que, “ as reformas atuais reconstituem três lugares importantes: o Estado, as ciências sociais e a pedagogia, como formas governantes. As metáforas operativas do progresso e da redenção não são mais derivadas das normas coletivas sociais, das regras comuns e das

neoliberalismo e neoeconomicismo, que se articulam com o processo de reforma mais amplo da sociedade, podem ser apreendidos nas discussões de Apple (1998), de Popkewitz (1997 e 1998) e de Sacristán (1998).

Convém salientar que o *neoliberalismo* se configura como um dos projetos mais eficazes na obtenção da hegemonia capitalista e, em decorrência, como um elemento indicador das políticas em curso. Todavia, também convém advertir para o fato de que ele não constitui um novo modelo econômico, mas uma nova face de reconstituição do capital nos seus processos de concentração, acumulação e expansão. Nesse aspecto, a história reedita o individualismo e a naturalização dos fatos como condições que regem o conjunto da vida social, conforme apregoavam os princípios do liberalismo ortodoxo. Como princípio de naturalização, o neoliberalismo credita às forças do mercado a única possibilidade de equilibrar os mecanismo sociais e estabelecer a coesão social. A sociedade deve ser regida pelas tendências naturais dos homens, cada qual agindo individualmente, a fim de que se possa alcançar o bem-estar de todos. Qualquer intervenção do Estado nas questões econômicas significa desequilíbrio nas condições naturais da sociedade postas aos indivíduos: *“(...) a liberdade econômica é um requisito essencial da liberdade política que, por sua vez, deve reger-se pela mesma lógica que rege o intercâmbio de mercadorias no mercado.”* (Bianchetti, 1997 : 35)

Mas em que consistem os fundamentos do neoliberalismo? Amparado pelos fundamentos do liberalismo ortodoxo, para o neoliberalismo, os fatos sociais são providos de uma “ordem natural” pela qual os homens são regidos e regulados. O indivíduo passa a ser considerado átomo social num processo que desconsidera a historicidade das relações sociais. Soberania, democracia e liberdade derivam de uma ordem natural que regula os interesses individuais dos homens, sendo o Estado *“um estorvo que proporciona o desequilíbrio*

identidades fixas. Os discursos reformistas tratam de identidades múltiplas, da cooperação, da

*socia*l". Os indivíduos, a par de suas naturezas econômicas e sociais desiguais, encontram, segundo o postulado do neoliberalismo, as condições de superação de suas desigualdades por meio do esforço individual ou pela meritocracia⁹: “o êxito ou o fracasso individual é resultado das condições do próprio indivíduo (...)” (Bianchetti, 1997 : 91)

Face a um Estado que exerce uma função coercitiva na sociedade, para manter a preservação da natureza do mercado, a democracia, no contexto neoliberal, se reveste de uma forma *restrita, funcional e tutelada*. Restrita, porque se estende a poucos; funcional, porque garante a manutenção do mercado regulador; e tutelada, porque se converte na ordem de proteção dos interesses do capital. Nesse sentido, o neoliberalismo se expressa como um forte indicador “de uma política de consentimento (...) e poderosa estratégia de coerção” (Gentili, 1998 :29)

Seguindo a lógica da regulação social a partir da livre ação do mercado, a ideologia neoliberal compreende os assuntos educativos com a mesma pauta e significação atribuídas aos seus princípios econômicos: qualidade, eficiência, produtividade, eficácia e competitividade. Segundo esses princípios, o mercado garante o acesso, a possibilidade de escolha e a oferta, “com qualidade”, no setor educacional. Ao analisar o simulacro e a imposição da reforma educacional calcada pelo neoliberalismo, Gentili (1998) alerta para um processo de *falsificação do consenso* e para um movimento de despublicização das políticas sociais. Voltando suas análises para a realidade imposta pela reforma nos países da América do Sul, observa que o problema educacional desses países, segundo a ótica reformista,

comunidade “local” e da solução flexível de problemas. (Popkewitz, 1998 : 156)

⁹ “ Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito. O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder.” (Frigotto, 1999b : 61)

não se expressa no caráter de universalização e extensão dos serviços, mas segundo a crise do problema de gerenciamento dessas questões.

Nesse caso, o neoliberalismo tende a des-publicizar a educação, transferindo-a da esfera pública para a esfera do mercado. Ainda segundo Gentili, o neoliberalismo nega a educação como direito social, transformando-a em uma possibilidade de consumo individual segundo os méritos e capacidades de seus consumidores. Para o neoliberalismo, o Estado, os sindicatos e a sociedade são atores sociais responsáveis por crises na sociedade e na educação. Sendo assim, a sociedade capitalista individualiza a luta social em nome de uma luta individual, particular e funcional. Portanto, os critérios de qualidade são resultantes de somatórios entre mérito, competitividade¹⁰ e valorização do capital humano.

Como toda política pressupõe uma feição composta entre conhecimento e poder, nas reformas neoliberais esses últimos se configuram como articuladores do consenso na legitimação da retórica da reforma. Portanto, conhecimento e poder se articulam na *“implementação de diferentes mecanismos de “negociação” orientados para legitimar o rumo assumido pelas reformas realizadas. A seu modo, a reforma educacional do neoliberalismo tem sido uma reforma “negociada”.* (Gentili, 1998 : 45) Segundo Gentili (1998), essa negociação tem se constituído enquanto simulação democrática na qual diferentes atores sociais são chamados a “consensuar” ou a “compactuar” com os princípios da reforma. O *“ pacto constitui o espaço para legitimar tais decisões.”* (Gentili, 1998 :66) Portanto, o pacto de consensuar em torno da propostas neoliberais torna-se um artifício para fazer valer os interesse do mercado como “interesses comuns” aos cidadãos individualizados.

¹⁰ “ A idéia de êxito, para os indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade perversa a curto prazo, baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, especifica-se que a competitividade deve ser “autêntica”, sustentável e baseada em investimento em capital humano.” (Coraggio, 1998 : 80)

O caráter fundamental da proposta neoliberal é o fato de que a retórica da reforma tende a constituir-se em uma espécie de “audiência cativa”¹¹ para fortalecer o suposto de *“uma reforma legítima que mostra como a atividade empresarial e a educação podem colaborar entre si”* (Apple, 1998 : 9). Busca-se, portanto, reproduzir, no chão das salas de aula, o capital humano. Em todo esse movimento, há um “currículo oculto” que vai além das salas e ressignifica conceitos como público e privado. O indivíduo como cidadão político torna-se um indivíduo consumidor:

(...) o terreno comum da escola deixa de se basear num conjunto de compromissos políticos democráticos (não importando sua fraqueza anterior) e é substituído pela idéia de um mercado competitivo. Perde-se o cidadão como ser político com direitos e deveres recíprocos. Em seu lugar, fica o indivíduo como consumidor. A escolarização torna-se um “produto a varejo” (...) (Apple, 1998 : 23)

Essa realidade, em que o mercado sujeita as questões educacionais às demandas do setor econômico, pode também ser compreendida pela noção de “interferência” dos organismos multilaterais¹², amparada sob a forma de “orientações” no contexto da reforma estatal. Se, por um lado, a redefinição do papel do Estado compreende o atendimento aos requisitos de competitividade, eficiência e eficácia alçados pelos organismos internacionais, por outro, a interferência desses organismos não pode ser vista como uma imposição unilateral ou mecanicista no plano geral da reforma. Segundo Coraggio (1998 : 76), *“há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado.”* Isso

¹¹ Nessa análise, Apple (1998) critica um programa de TV (“Channel One”) que tem chegado às escolas fortemente amparado pela ação da iniciativa privada. Nesse caso, em nome da “informação”, tem-se constituído uma relação entre escola/empresa a partir de uma “troca de favores”: verbas e equipamento, em troca de espaço para publicidade.

¹² Entre estes: BIRD, Banco Mundial, FMI, UNESCO, ONU, entre outros.

significa dizer que existem espaços de relações que articulam interesses e poderes diversos. Portanto, qualquer percepção que afirme uma leitura impositiva da ideologia desses organismos multilaterais no contexto das reformas contemporâneas pressupõe uma incapacidade de compreensão da realidade histórico-social e dos embates nos quais essas intervenções são constituídas.

No campo educacional, as orientações dos organismos internacionais pressupõem dois aspectos: *“centralização e a descentralização.”* Sendo assim, há sinais de que, na reforma educacional contemporânea, o Estado tem assumido (ou centralizado) o controle pedagógico das questões educacionais justamente em ações que expressam as “mudanças” no chão da sala de aula: parâmetros curriculares, avaliação dos sistemas de ensino, formação de professores e controle/produção de textos curriculares. Esses últimos traduzidos sob o aspecto de livros didáticos. Por outro lado, descentraliza os mecanismos de financiamento e gestão do sistema de ensino. Também, dos aspectos inerentes à descentralização das questões educacionais, depreende-se que a lógica do Estado neoliberal pressupõe uma “desobrigação” da ação governamental em termos de financiamento, manutenção e atendimento da educação. Segundo Torres (1998a : 136-138), essa lógica pode ser traduzida na proposta defendida pelo Banco Mundial, a saber:

- descentralização, com instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, a partir de recursos financeiros obtidos da seguinte forma: a) utilizando os impostos do governo central e dos governos locais; b) compartilhando os custos com as comunidades locais; c) efetuando doações às comunidades e às escolas sem estabelecer requisitos para o uso de tais doações; d) cobrando taxas na educação superior; e) estimulando a diversificação das receitas; f) instituindo certificados e empréstimos educativos; g) adquirindo financiamento mediante resultados e qualidade;

- convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade¹³ nos assuntos escolares, cuja noção está cada vez mais fortemente dirigida ao aspecto econômico (manutenção da infraestrutura, alocação e contribuição com recursos financeiros);
- participação do setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo. Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos;
- enfoque setorial no trato das questões educacionais, ou seja, exclusivamente restrito ao aspecto escolar;
- definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Na obtenção desses princípios, a descentralização das questões educacionais se traduz em tema caro ao projeto neoliberal¹⁴: autonomia da escola, qualidade e competitividade. Na realidade, o que se tem demonstrado com essa lógica é exatamente o inverso: o Estado tem se desobrigado dessas questões e as instituições têm assumido grande parcela de responsabilidade na alocação de recursos financeiros e manutenção dos sistemas de ensino. Nesse sentido,

uma (...) estratégia, que tem sido utilizada para esmaecer o caráter público da educação, deriva dos processos de descentralização e municipalização do ensino. Na forma que se tem processado a delegação de responsabilidade aos Estados e municípios e, por vezes, articulada à iniciativa privada, como é o caso da expansão do ensino

¹³ Para Popkewitz (1998), “ (...) esta prática parece irônica à luz do objetivo declarado de “trazer de volta” o pai e a comunidade em muitos discursos reformistas contemporâneos. Entretanto, devemos lembrar, ao observar a reforma contemporânea, que esta idéia do “trazer de volta” os elementos perdidos na era progressista não devia ser entendida como “dar voz” a grupos excluídos e, portanto, como algo democrático e emancipatório. Em vez disso, trata-se freqüentemente de uma convocação para reconstituir princípios de participação e responsabilidade que iriam induzir os pais e a “comunidade” a subscrever as racionalidades políticas existentes a respeito da ação e da salvação.” (Popkewitz, 1998 : 155)

¹⁴ Sob o ponto de vista da defesa dos princípios de descentralização empreendidos pelo neoliberalismo, Castro e Carnoy (1997) salientam que: “a reforma educacional – incluindo a descentralização da administração e do financiamento da educação – pode ter um impacto positivo na qualidade do ensino, mas o impacto é maior quando os principais atores, inclusive os professores, apoiam a reforma, e quando parte importante da reforma consiste em aumentar a capacidade técnica de administradores, professores e pais, a fim de elevar o rendimento do aluno”.(Castro e Carnoy, 1997 : 35)

técnico agrícola e industrial, a descentralização e municipalização constituem-se em formas autoritárias e antidemocráticas de gestão educacional. Não se trata aqui de defender o centralismo burocrático e tampouco de cair na oposição falsa entre federal, estadual e municipal. A questão é de outra natureza. Trata-se de articular estas esferas dentro de um projeto unitário e orgânico de educação. (Frigotto, 1999 a : 187-188)

Em que pesem as considerações sobre o *neo-economicismo* da educação e seus novos paradigmas de formação para o mundo do trabalho, há de se considerarem as análises da relação entre processos escolares e/ou educativos e processos produtivos. Nesse contexto, diferentes feições têm demarcado o regime de expansão, concentração e acumulação de capital nos diferentes momentos históricos, o que constitui o modo de produção e sociabilidade capitalista. O neo-economicismo da educação, ou, como prefere denominar Frigotto (1999), o re-visitar `a teoria do capital humano, é um dos eixos centrais do neoliberalismo e da sua reforma educacional.

Na teoria do capital humano¹⁵, transparece com clareza a relação recíproca entre educação e desenvolvimento econômico, uma vez que seus princípios apontam que a *“um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade”*. (Frigotto, 1999b : 44). Nessa perspectiva, a teoria do capital humano elaborada por Theodoro Shultz (economista da década de 50 influenciado pela teoria desenvolvimentista) ainda hoje ganha adeptos e renome por seus princípios constitutivos que afirmam a possibilidade da educação enquanto produtora de capital humano. Essa teoria pode ser analisada sob dois aspectos fundamentais: *macroeconômico e microeconômico*¹⁶. Isso significa dizer que a teoria do capital humano,

¹⁵ Sobre essa discussão, ver Frigotto (1999 a) e (1999b).

¹⁶ “Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como a situa Shultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos

quando alicerçada sob os aspectos inerentes ao processo educativo, constitui fator de crescimento do modelo econômico.

A teoria do capital humano pressupõe um investimento em recursos humanos, ou seja, em indivíduos ou força de trabalho, para obter retornos futuros. Nesse sentido, a educação é considerada elemento capaz de possibilitar o aumento da produtividade, a distribuição de renda, a superação das desigualdades e a promoção da equidade social, o que, do ponto de vista microeconômico, *“constitui-se no fator explicativo da diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.”* (Frigotto, 1999 b : 41)

Portanto, a perspectiva da teoria do capital humano como panacéia para os problemas da desigualdade econômica, equidade social e desenvolvimento econômico é a chave que permite compreender por que essa teoria se alastrou por diversos países e ainda vive nas inúmeras crises cíclicas do capital. Segundo Frigotto (1999a), os organismos multilaterais¹⁷ são os representantes legítimos dessas crenças na contemporaneidade, que revivem, com outras intensidades e particularidades, a nova face dessa teoria, agora de rosto mais “social”.

No âmbito dessa nova face da teoria do capital humano, a sociedade contemporânea marca as potencialidades tecnológicas na redefinição das bases produtivas, com a crença na educação como “redentora” dos problemas sociais e na promulgação de novas capacidades, habilidades e qualificação humana para o mundo do trabalho. “Novos perfis” e “novas demandas” têm demarcado o tom dos debates em torno da educação. Para Frigotto (1999 a), essas novas demandas são sustentadas pelos organismos multilaterais (“homens de

de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados”(Frigotto, 1999b : 39)

¹⁷ Entre eles: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho, Organização as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; Fundo Monetário Internacional; United States Aid Internacional Development; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional.

negócio”) e encontram lugar na retórica e na tese de uma sociedade pós-fordista, pós-industrial, sem classes, pautada no conhecimento. Novos conceitos redefinem a face da teoria do capital humano, que agora se caracteriza da seguinte forma: *“globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador”* (Frigotto, 1999 a : 144)

Todavia, é no discurso e na retórica pela educação básica que os homens de negócio proclamam os investimentos e as ações para a qualidade e a produtividade. Segundo Machado (1998), a educação tem sofrido contemporaneamente um movimento bipolar: é acusada pela ineficiência da sociedade, mas também é vista como a única possibilidade de alcançar o desenvolvimento econômico e a equidade social. Para a teoria do capital humano, o investimento em educação é o retorno que garante a apreensão das novas categorias e dos conceitos referendados.

Sendo assim, a educação é revestida de uma retórica capaz de garantir produtividade e mobilidade social e é chamada a desempenhar novos papéis na constituição de um perfil de trabalhador e sociabilidade humana. Na verdade, essa sociabilidade tem sido demarcada por um mecanismo intrigante: a meritocracia e a individualização. Segundo esses critérios, *“a posição dos indivíduos no mercado de trabalho é imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais.”* (Machado, 1998 : 19)

Envoltos pela meritocracia e individualização, os novos paradigmas para a formação humana têm-se constituído numa expressão totalitária, pois tais competências são tomadas como naturais, inerentes ao indivíduo e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente. Eis, portanto, a máxima da nova face da teoria do capital humano: competência, competitividade e

empregabilidade. No entanto, para além da esfera que priva esses conceitos à dimensão restrita do emprego, essa realidade tem apresentado um quadro que vem afetando as relações humanas, a subjetividade e a própria dinâmica dos processos educativos. Machado adverte para o fato de que o “novo perfil” de conhecimento e comportamento exigido contemporaneamente enquadra-se na lógica mercantil e pragmática do capital. Entre a nova gama de competências exigida pelo mercado, não há espaço para o “saber-pensar”, o “saber-dizer” e o “saber-criticar”:

da esfera dos atributos relacionais e comportamentais, as listagens das novas competências não mencionam, entretanto, a curiosidade intelectual, o espírito crítico, mas é freqüente a inclusão de itens como autocontrole, responsabilidade, disposição para o trabalho, iniciativa e colaboração. Sugerem-se, ainda, mudanças nos procedimentos de avaliação de forma a valorizar o “saber-ser” dos indivíduos, sua subjetividade, a condição subjetiva que se expressa no seu “saber-relacionar” e no seu “saber-fazer”.(Machado, 1998 : 28)

Ainda complementando os aspectos que compõem a reforma educacional contemporânea, há que se observar a ênfase destinada aos processos psicológicos que se têm constituído de maneira complexificada e, até certo ponto, a salvo de críticas no contexto da reforma. Alguns autores (Popkewitz, 1997; Sacristán, 1998; Apple, 1998) têm sinalizado a importância do debate crítico sobre essas questões. Segundo eles, está em evidência, na sociedade contemporânea, a emergência de uma racionalidade pautada sob signos de uma perspectiva psicologista. Existe a sinalização de uma *supremacia do indivíduo ou uma tendência de individualização dos sujeitos face à realidade social* e uma aproximação dessa teoria psicológica aos marcos das novas demandas econômicas de mercado. E as ciências psicológicas têm contribuído para fundamentar a retórica contemporânea sobre a educação, uma vez que “a nova psicologia

pretende estabelecer uma melhor relação entre as demandas econômicas e sociais e as práticas pedagógicas.” (Popkewitz, 1997 : 178)

No Brasil, Miranda (1999) tem afirmado que princípios como individualização, adaptação, autonomia e uma nova racionalidade posta à inteligência seriam as bases de uma pedagogia sustentada pelas políticas educacionais. Essa normatização psicológica nas agendas das políticas educacionais, além de não “*fazer frente aos mecanismos de normalização, regulação, discriminação e exclusão das massas populares no processo de escolarização*” (1999 : 3), se firma a partir de um discurso do “novo” (novo currículo, novas formas de aprendizagem, novo conhecimento, entre outros) em contraposição a uma “velha” postura que permeia as práticas educativas.

Para Sacristán, está em curso uma legitimação da intervenção psicologizante nos currículos e práticas pedagógicas: “*na linguagem pseudo-oficial, se proclama que o currículo se deduz de três fontes: psicológica, social e pedagógica. Na realidade, a argumentação dominante que se pode escutar é somente a psicológica.*” (1998:88) Assim, os processos de aprendizagem têm se convertido em padrões e projetos curriculares de respostas às diferenças individuais e às novas demandas por transversalidade e flexibilidade na formação: “*análises sobre a multiculturalidade ou sobre desigualdade, por exemplo, saem fora das preocupações dominantes.*” (Sacristán, 1998 : 88)

O tom psicologista da reforma, segundo Sacristán, se estende e se impregna no currículo, na prática docente, nos livros didáticos e na retórica que justifica as mudanças na reforma educacional. Nesse sentido, legitima uma postura que, segundo Miranda, “*viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata e adaptativa) por parte dos processos produtivos.*” (1999 : 4) No contraponto dessa ênfase destinada aos aspectos psicológicos na reforma educacional contemporânea, Frigotto salienta que o conhecimento e os processos ensino-aprendizagem, para serem

orgânicos, *“devem ter como ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais concretos”* (1999 a : 178) que é

a um tempo, biológica, social, econômica, política, cultural, valorativa, etc. Não podemos, pois, reduzir este ponto de partida às dimensões cognitivas, mesmo quando o problema a ser enfrentado seja de ordem cognitiva e, muito menos, a uma perspectiva psicologista. (Frigotto, 1999 a : 178)(Grifos nossos)

As condições individualizadas, particularizadas e restritas à esfera da cognição não dão conta de compreender a complexidade das relações sociais na qual o conhecimento é pensado, elaborado e construído. Negar a historicidade e o trabalho humano como condição de análise é cair num reducionismo psicologista fortemente amparado por condições fetichizantes. Nesse sentido, Frigotto (1999) salienta que existe o *“exacerbamento do individualismo alimentado pela mistificação do particular, do individual, do subjetivo “narcísico desejante”* (crise da razão instalada pelo pós-modernismo) (Frigotto, 1999a : 178). Para o autor, reafirmar as condições psicológicas como centralidade do processo que constitui as relações sociais pode acentuar uma preocupação na qual *“o risco mais presente é afirmarem-se as condições particulares pontos de partida num inorgânico ponto de chegada.”*(Frigotto 1999 a : 178)

1.3. A política de utilização das novas tecnologias e a formação continuada de professores no contexto da reforma educacional.

No conjunto das proposições que sinalizam um discurso pela *“melhoria da qualidade de ensino”*, a centralidade de algumas questões, como aprendizagem, novas tecnologias e processos formativos ganha espaço nas agendas das políticas educacionais. Em que pesem as

discussões sobre a *aprendizagem no contexto das políticas contemporâneas*, há que se considerar nessa análise o amplo acordo estabelecido por diferentes nações em torno da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, organizada pelas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, no ano 1990, em Jomtien, na Tailândia. Conforme pode-se depreender, os pressupostos defendidos pelo encontro têm se tornado “guia de orientações” para a efetivação de políticas educacionais em diferentes países. Portanto, a ênfase na abordagem da aprendizagem não se descola de uma perspectiva que, até certo ponto, tem atendido aos interesses de uma política funcional descontextualizada. Nos princípios básicos que nortearam as discussões em Jomtien, houve um “renovado ardor” em torno da importância da educação básica como “chave dourada” para a retomada do desenvolvimento sob novos horizontes e novas perspectivas. No aporte desse “novo repensar os valores da educação”, o artigo I da Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁸ objetiva “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Neba):

toda pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades

¹⁸ Artigo citado por Torres (1995) e extraído da versão final da Declaração, incluída em: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre educación para Todos, publicado pela UNESCO-Orealc, Santiago, julho de 1990.

básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Torres, 1995 : 56)

Desses enfoques abordados pelo artigo, pode-se destacar a concentração das atenções no processo da aprendizagem. Todavia, por trás das Neba, está a noção de uma 'aprendizagem funcional'. As necessidades básicas de aprendizagem podem ser resumidas, conforme consta do Glossário da Declaração, da seguinte forma: “ *conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo.*” (Torres, 1995: 57). Tomadas em seu aspecto particular, essas necessidades básicas mantêm limites reducionistas e simplistas que nivelam por baixo a questão da educação e seus diferentes processos de ensino-aprendizagem e veiculam “*uma visão pragmática e imediatista (conhecimentos úteis para resolver problemas cotidianos)*” (Torres, 1995 : 66) Nessas preocupações, há alguns entraves latentes: a negação do conflito social e a visão reducionista dos termos empregados. Em relação à primeira indicação, as propostas de Jomtien encobrem as relações e os conflitos sociais, configurando um fosso entre o que se proclama e o que efetivamente existe no contexto dessas questões. Nesse sentido, as Neba se constituem como uma proposta descontextualizada, pois “ *o ponto de partida não é uma crítica à realidade, mas a negação dessa realidade, uma utopia, orientada por valores de justiça social, paz, direitos humanos, etc.*” (Torres, 1995 : 60)

Nesse processo de negar a realidade social em nome de uma suposta “utopia”, as Neba deslocam o eixo das discussões latentes nas contradições postas pela sociedade para um foco centrado nas necessidades das pessoas, sem referi-las como necessidades do sistema social. Necessidade/interesses das pessoas e necessidades/interesses sistêmicos aparecem como coincidentes e/ou complementares, e não como o que são, contraditórios. A par dessas considerações, os

preceitos da Declaração Mundial de Educação para Todos têm servido contemporaneamente como indicadores e diretrizes políticas para os países em desenvolvimento. No caso brasileiro, essas orientações se traduzem na criação do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja preocupação é *“assegurar, até o ano de 2003, as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”*. (Brasil, 1993 : 12-13) Em decorrência desses princípios, os documentos brasileiros centram atenção na necessidade de as pessoas *“aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem* (Brasil, 1993 : 75-76)

Para tanto, na aquisição e ampliação dos elementos mínimos de aprendizagem e conhecimento, o Plano Decenal de Educação brasileiro propõe a mobilização de *“meios de informação, comunicação e ação social, em apoio às redes escolares locais, incluindo, entre outros, programas de educação aberta e a distância, (...) núcleos de multimeios (...)”* (Brasil, 1993 : 39), assumindo que o uso das novas tecnologias seria um dos diferentes canais que corresponderiam aos preceitos referendados.

Enquanto pauta das agendas das políticas atuais, o uso de novas tecnologias¹⁹ constitui um processo que supostamente garantiria *“novas formas de regulação e gestão das políticas educacionais.”* (Pretto, 1999 : 3), numa correlação de forças expressa da seguinte forma:

¹⁹ Neste trabalho, os termos “novas tecnologias” e “meios” são considerados e incorporados com o mesmo significado atribuído aos diversos recursos utilizados na propagação de uma determinada mensagem (televisão, rádio, computador, fax, multimeios). Todavia, convém salientar que a literatura contemporânea já esboça algumas categorizações mais específicas para esses termos: *“mídia (s) são os “meios de comunicação”, os veículos por onde circulam as mensagens comunicacionais. Podem ser: a) impressa, como o jornal, outdoor e revista; b) eletrônica, como o rádio, o cinema, a televisão, o computador, as tecnologias multimidiáticas e a internet. Multimídia, é a tecnologia que se define pela capacidade de combinar em um mesmo programa diversas mídias na forma digital (sons, imagens, dados, etc.) Internet é uma gigantesca rede mundial de comunicação informatizada. Possibilita a troca de informações, correio eletrônico, acesso a banco de dados e conversas on-line entre usuários. A Internet é o mais poderoso meio de comunicação já produzido pela tecnologia.”* (KENSKI, Vani Moreira (Org.) Proposta de trabalho sobre as *Políticas e gestão de iniciativas bem sucedidas de utilização das mídias na educação – um estudo da arte*. Anpae (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2000 (mimeo)

(...) de um lado, governos, empresas e órgãos, nacionais e internacionais, pensando em políticas e estratégias para a educação. De outro, os professores e professoras em sala de aula, nas escolas espalhadas pelo país e pelo mundo. Visto de cima, são práticas elaboradas para chegar à escola e, se implantadas, colocá-la no *caminho certo*. No entanto, neste mesmo cenário, temos visto outros movimentos que não atestam exatamente a existência de um caminho certo e muito menos de um único caminho. (Preto, 1999 : 12) (Grifos do autor)

No campo teórico e prático das políticas de utilização dos meios, pode-se observar um crescente discurso pela adoção das novas tecnologias na educação como uma tentativa de colocar a escola em consonância com os chamados tempos modernos. Todavia, os tempos modernos tão propagados nos ideais da sociedade contemporânea têm demarcado uma política na qual há a predominância de uma “*pressão para a obtenção de resultados imediatos*” (Preto, 1999 : 16) e quantificáveis na sociedade. Enquanto expressão da política pública brasileira, a apropriação e a utilização das novas tecnologias, segundo o MEC, tem se firmado enquanto estratégia para a superação das desigualdades sociais a partir de premissas, como “*equidade – justa distribuição social das oportunidades educativas – qualidade – relevância sócio-cultural da aprendizagem – eficiência – otimização de sua organização e desempenho e correta alocação dos recursos requeridos.*” (Brasil, 1996 : 16) Nesse contexto, foi criada, em dezembro de 1995, a Secretaria de Educação à Distância – SEED, com os seguintes objetivos:

estimular o desenvolvimento de tecnologias e metodologias alternativas de ensino, buscando ampliar o acesso à educação; desenvolver programas de âmbito nacional de formação e capacitação permanente de professores e gestores da rede pública de ensino, proporcionando condições que permitam introduzir melhorias no currículo e nos processos de aprendizagem; desenvolver programas de formação profissional bem

como de caráter cultural para atendimento a setores sociais mais amplos. (Brasil, 1996 : 15)

No que se refere à obtenção desses princípios, o governo brasileiro tem apostado na modalidade de *educação à distância*²⁰ como nova estratégia que garantirá um novo perfil de educação para a sociedade contemporânea. Dessa forma, algumas bases legais da Educação à Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 09/04/98). No conjunto das proposições que regem esses documentos, o MEC criou uma série de programas de utilização de novas tecnologias com o intuito de ampliar a modalidade de educação à distância no país. Nesse contexto, programas como o *PROINFO* (Informática na escola), *TV Escola*²¹ e *PROFORMAÇÃO* (destinado à formação de professores leigos) expressam as “intencionalidades governamentais” no que se refere a uma suposta política “*que corresponda a um anseio de toda a população para uma educação moderna e de melhor qualidade*”. (Brasil, 1996 : 10) Todavia, o que esses programas têm demonstrado é exatamente o inverso: uma política de descontinuidade e desobrigação governamental com políticas de qualidade, de valorização profissional e com mudanças efetivas nos

²⁰ Segundo o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o conceito de Educação à Distância é assim definido: “*Art. 1º. Educação à distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.*” Já no documento “*Programa Nacional de Educação a Distância*”, o conceito de Educação a Distância foi assim definido: “*Conjunto de facilidades, sistematicamente organizadas, oferecidas à todo tipo de usuário, que utiliza todo o tipo de conhecimento ou determinadas habilidades sem que para isso haja necessidade de interação presencial*” (Brasil, 1996 : 8)

²¹ No que se refere ao Programa TV Escola, percebe-se que ele tem se tornado prioridade da Secretaria de Educação à Distância no âmbito do Governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse caso, “*no que diz respeito à educação à distância, todos os esforços se concentram no Projeto TV Escola, que é um projeto de formação, aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública por meio de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação. Houve repasse de verbas para as secretarias estaduais e municipais de educação para a compra de kits de equipamentos (antena parabólica, televisão, videocassete, 10 fitas e receptor de satélite) que permitem à escola receber, gravar programas didáticos e organizar uma importante videoteca.*” (Brasil, 1999 : 12)

sistemas de ensino. No que se refere ao aspecto ampliado de inserção das políticas de EAD no contexto da LDB brasileira, há também o risco de uma “pulverização” de programas e instituições que não atendem aos critérios de uma educação de qualidade. Portanto, uma tendência, no campo da pedagogia e da política, em que se observa “*a repetição de velhos métodos, só que com novas tecnologias.*” (Pretto, 1999 : 16) O cenário no qual as políticas públicas para a utilização das novas tecnologias tem se fortalecido expressa as tendências de uma perspectiva eminentemente economicista: “*agilidade no oferecimento de cursos, relação custo/benefício baixa, grande número de alunos atingidos de uma só vez e rapidamente, entre outras coisas.*” (Pretto, 1999 : 19)

Nesse sentido, a preocupação central desses projetos se efetiva num acentuado processo de aligeiramento e desobrigação, em detrimento de uma política efetiva de atuação nas estruturas da educação. Assim, as políticas de utilização das novas tecnologias têm se constituído a partir de um olhar que vem de “fora” e de “cima”, ou seja, como paliativas de um cenário em que as mudanças acontecem alheias aos seus atores principais:

o que se vê nos discursos oficiais brasileiros para essa área é, mais uma vez, a escola sendo dirigida de fora e de cima, com os computadores, os novos projetos de comunicação, como a TV Escola, sendo mais uma vez instrumento – mais modernos! – de verticalização do sistema de ensino, de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas a *vontade* de promoção de uma formação básica sólida que possibilite professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais. (Pretto, 1999 : 19)

Há que se pontuar ainda que a utilização das tecnologias tem sido considerada “*variável independente ou força propulsora das*

mudanças sociais” (Pena, 1994 : 30), o que significa dizer que, quando analisadas em seus aspectos restritos e particulares, elas têm assumido um caráter fetichista ou têm se tornado objeto de mistificação. Segundo Pena, “o conceito de tecnologia não define apenas coisas (máquinas, procedimentos e produtos). A rigor, a tecnologia não é uma categoria exclusivamente objetiva, no sentido de determinar, por si mesma, um dado tipo de relações sociais. (Pena, 1994 : 30) Quando apanhadas em sua dimensão restrita e particular, ou seja, a partir de sua determinação tecnocrática, as novas tecnologias tendem a cair em um determinismo científico fortemente amparado por uma dimensão redentorista e utilitarista. Pena salienta que

(...) o pensamento tecnocrático ou “econocrático” considera que as mudanças tecnocráticas, fruto de um abstrato determinismo científico, determinam por si mesmas as formas de organização do processo de trabalho. Este, por sua vez, definiria as qualificações exigidas dos trabalhadores e, por extensão, condicionaria os modelos de ensino. Não é difícil observar que esse raciocínio incorre no erro mecanicista de considerar as relações entre tecnologia, trabalho e educação como conexões mecânicas e de mão única, ignorando as outras dimensões e influências da rede social.(1994 : 31)

Para esse processo de “mistificação” das novas tecnologias como panacéia para os problemas sociais, Ianni (1998) tem chamado a atenção para a configuração de um novo Príncipe, o *Príncipe Eletrônico*, no contexto da sociedade contemporânea. Em suas considerações, o Príncipe Eletrônico seria a própria tecnologia equiparada à sua representação tecnocrática, ou seja, quando essas são consideradas fatores deterministas e propulsores da mudança social. Nos propósitos do “novo príncipe”, as novas tecnologias estariam assumindo contemporaneamente um certo “poder” para articular os diversos interesses que compõem a complexa rede das relações sociais. Ao proceder assim, elas estariam subordinando, recriando, absorvendo ou

até mesmo ultrapassando outros diferentes príncipes criados na modernidade. Todavia, o “novo príncipe”, ao equiparar-se aos propósitos de *O Príncipe* de Maquiavel ou ao do *Moderno Príncipe* de Gramsci, ao contrário de se fazer povo e articular os interesses sociais com fins de elevação moral e intelectual, permanece envolto por uma babélica retórica mistificante.

Para demonstrar essa retórica, basta analisar como diferentes discursos têm proferido o crescente “*impacto das novas tecnologias*” na vida humana. Tomado ao pé da letra, percebe-se que o termo “impacto” já denota a idéia de algo exterior que chega e transforma uma realidade constituída. Portanto, as novas tecnologias tendem a “aparecer” no cenário atual como a “chave propulsora” de uma determinada mudança, sem se considerar o fato de que essas tecnologias são fruto do trabalho histórico de desenvolvimento da humanidade. Sendo assim, aparecem revestidas pela retórica do “novo”, ou seja, como um produto a-histórico e mistificado:

note-se que as tecnologias da mídia e das suas articulações sistêmicas, tomadas em si, sem qualquer aplicação, podem ser tomadas como inocentes, neutras. Quando inseridas nas atividades sociais, nas formas de sociabilidade, ou melhor, nos jogos das forças sociais, nesses casos transformam-se em técnicas sociais. Passam a dinamizar, intensificar, generalizar, modificar ou bloquear relações, processos e estruturas sociais, econômicas e culturais ativas em todas as esferas da sociedade nacional e mundial. Nesse sentido é que adquirem a presença, força e abrangência de técnicas sociais de organização, funcionamento, mudança, controle, administração das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais. (Ianni, 1998 : 18)

Desse modo, pode-se recorrer a Adorno para lembrar que:

(...) na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a

extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (Adorno, 1995 : 132)

Vale ressaltar que não há como desconsiderar que as novas tecnologias têm marcado um cenário de mudanças em todos os setores da vida social, principalmente na forma de como lidar e conceber a produção e a socialização do conhecimento. Todavia, essas mudanças têm assumido proporções que as aproximam de conceitos ou jargões que se referem à sociedade do conhecimento, ao aprender a aprender, à interatividade e ao auto-aprendizado, sem informar a direção dessas mudanças. O que na verdade tem representado o “novo” dessa relação é, ao que tudo indica, a repetição de velhos métodos sob diferentes expressões.

Quanto à euforia exacerbada pelo ato de conhecer mediado por essas novas tecnologias, Ianni chama a atenção para a indevida apropriação tecnicista que tem convertido a política e o conhecimento em espetáculo, entretenimento, consumismo e publicidade. Nesse sentido, tudo dilui na perspectiva de recriar, dissolver e ocultar o que poderia ser inquietante, problemático e conflitivo nas relações sociais. Alteram-se os cenários em que, *“no âmbito da “democracia eletrônica”, dissolvem-se as fronteiras entre o público e o privado, o mercado e a cultura, o cidadão e o consumidor, o povo e a multidão.”* (1998 : 15) A experiência dos processos formativos tem suscitado uma crescente preocupação que permeia a constituição de todas essas tendências: a exacerbação ao individualismo:

nesse mundo virtual, criado por meio da manipulação de tecnologia eletrônica, informática e cibernética, forma-se a mais vasta *multidão solitária*. Espalhada pelas diferentes localidades, nações e regiões, em continentes, ilhas e arquipélagos, são muitos os que se transformam

em criações da mídia televisiva, na qual muito do que ocorre no mundo revela-se entretenimento, publicidade, consumismo, espetáculo. (Ianni, 1998 : 17)

Desprovidas de leitura crítica, as novas tecnologias tendem a tornar-se fins em si mesmas, do que resulta uma postura pela qual apresentam-se *“às vezes com objetivos democráticos, mas em outras e muitas vezes com objetivos autoritários”* (Ianni, 1998 : 21). Sobre o papel das políticas públicas nos diferentes processos formativos, a questão da formação docente também tem sido alvo das atenções no conjunto dos *“entraves da reforma”* educacional contemporânea. Torres (1998b) salienta que as reformas educativas têm se constituído a partir do seguinte esquema clássico: definir e elaborar o plano da reforma; informar (talvez) a população; e capacitar os professores para executar o plano. Quanto ao último aspecto, salienta que muito do que se tem discutido como o *“novo na formação docente”* são *“amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária”* (Torres, 1998b : 173), para o enquadramento das opções que regem o âmbito e a definição de determinadas política públicas:

salário versus capacitação (...) conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno (...) formação inicial versus capacitação em serviço (...) professores versus tecnologia educativa (...) educação presencial versus educação a distância (...) saber geral (saber as matérias, os conteúdos) versus saber pedagógico (...) gestão administrativa versus gestão pedagógica (...) necessidades dos professores versus necessidades do currículo e da reforma educativa (...) e modelo centralizado versus modelo descentralizado de formação docente (...) (Torres, 1998b : 174)

A par dessas considerações, é possível indagar: quais papéis a formação continuada de professores tem sido chamada a desempenhar

em um contexto de reforma educacional em que se articulam a desprofissionalização docente e um discurso por uma necessária formação permanente? Sob essa indagação se encontram alguns elementos que possibilitam compreender o 'locus' da formação continuada no contexto da reforma educacional contemporânea. E a apreensão dessa discussão pode ser encontrada no discurso pelo qual se atribui aos professores a responsabilidade pelo fracasso e ineficiência das reformas, e, conseqüentemente, do ensino. Avaliando as intenções políticas do Banco Mundial, pode-se observar que o "fracasso" de determinada política ou programa é invariavelmente atribuído à execução (falta de vontade ou incapacidade) dos professores que não se adequam aos propósitos pré-estabelecidos pela reforma. Responsabilizar os professores pela ineficiência dos "projetos educacionais" retira dos governantes e das agências orientadoras a responsabilidade pela importação e adoção de modelos e experiências educacionais dicotômicas e fracassadas em outros países. Nessa linha, Torres (1998b) tem advertido para o fato de que não há relação (i)mediata e mecânica entre capacitação do professor, seu conhecimento e rendimento escolar dos alunos. A análise do fracasso escolar não pode incidir apenas no papel do professor, tampouco condicionar unilateralmente a questão da formação docente à melhoria da qualidade do aprendizado discente. Ao contrário, é preciso compreender as estruturas macrossociais nas quais se inserem a educação e a sociedade. Segundo Loureiro, a correlação entre a má formação docente e a queda da qualidade do ensino deve ser analisada a partir de uma perspectiva na qual *"tanto uma como outra são produção de políticas públicas que insistem em não considerar a educação como prioridade governamental (...)"*(Loureiro, 1992 : 1)

Compreendendo que tanto a qualidade da educação como os programas de formação continuada de professores fazem parte das propostas das políticas públicas, é pertinente questionar o sentido e as intenções contidas no preâmbulo dessas propostas. Na formação de

professores, nota-se o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço (aligeirada) e a inexistência de políticas de valorização dos profissionais da educação. Em decorrência, percebem-se outros desdobramentos que acarretam a desprofissionalização e a desvalorização do professor. Segundo Torres (1998b),

hoje, ao se falar de *formação ou capacitação docente*, fala-se de *capacitação em serviço*. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço. (Torres, 1998b : 176)(grifos da autora)

Enquanto uma das prioridades na agenda da reforma contemporânea, a formação docente em serviço tem sido considerada pelos reformistas como a “tábua de salvação” dos problemas historicamente precários da educação. Segundo Marin (1995), inúmeras decisões, ações ou prioridades no campo da política educacional têm-se orientado pela adoção de uma determinada concepção política de formação docente. Nesse sentido, a literatura sobre a formação continuada de professores já vem, há algum tempo, adotando uma série de terminologias para emprestar um mesmo sentido à formação docente (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada). Mas o artigo de Marin (1995 : 13-19) agrupa essas terminologias em duas áreas sêmicas distintas:

- *Reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação* - expressam idéias como manipulação, ato de tornar-se destro, ações mecânicas, perfeição e persuasão, que contêm ainda, uma visão remediadora, paliativa e restrita da realidade em que se insere o processo escolar e são constituídas sob a forma de cursos rápidos, esporádicos e descontextualizados;

- *Educação permanente, formação continuada e educação continuada* – terminologias que expressam a intencionalidade de colocar o conhecimento como perspectiva central do processo educativo e a promoção de práticas de pesquisa no contexto do processo ensino-aprendizagem, embora, dependendo dos propósitos em que são empregadas, incorram no tom de pura retórica.

Dessa revisão, pode-se depreender que as políticas governamentais e as orientações político educacionais das agências multilaterais tendem a privilegiar o primeiro grupo conceitual. O argumento que permite essa prévia conclusão (e que será discutido mais detalhadamente nos capítulos subseqüentes) é o caráter estreitamente ligado a uma formação aligeirada, pautada no saber-fazer, no aprender-fazendo, nos moldes redentoristas (salvacionista) da educação, e na ausência de uma política que compreenda a formação docente na perspectiva de um processo *continuum*, ou seja, a reflexão sobre a teoria e a prática educacional que começa com a formação inicial e se estende ao longo do desenvolvimento profissional, em contraposição a uma perspectiva paliativa, (i)mediata, descontextualizada e descontínua. Segundo Collares, a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de *descontinuidade*, pois “*caracteriza-se pelo eterno recomeçar, em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito.*”(1999 : 212) Para a autora, inúmeros fatores têm demarcado a efetivação de uma política de *descontinuidade* na formação continuada docente: “*a constante interrupção de projetos (...) a suspensão de atividades previstas (...) alterações de formatação de programas (...) a rotatividade do corpo docente nas escolas (...) a vulgarização de modelos científicos, tomados como modismos* (Collares, 1999 : 215)

Decorrente desse último, as políticas de adoção das novas tecnologias, traduzidas sobre a perspectiva de adoção de modalidades à distância, têm representado os interesses de uma política de formação descontínua e descontextualizada:

hoje, afirma-se com muita força que as modalidades “a distância” (correspondência, rádio, televisão, vídeo) são melhores (mais custo-efetivas, no jargão economicista) do que as modalidades “em presença”. Neste contexto, a educação a distância é promovida como alternativa importante para se massificar a capacitação docente em serviço. (Torres, 1998b : 177)

O Programa “Um Salto para o Futuro” integra parte das políticas empreendidas pelo MEC para a formação docente continuada e alcance de um projeto de “melhoria da qualidade de ensino” no país. Assim, na perspectiva de compreender a “efetividade” dessas premissas, esta pesquisa articula uma análise desse Programa a partir de suas dimensões políticas, estruturais e pedagógicas.

CAPÍTULO II

Programa “Um Salto para o Futuro”

Como marco inicial da análise do Programa “Um Salto para o Futuro”, pode-se citar um amplo debate e acordo estabelecido entre diversas instâncias que, segundo suas intenções, estariam empenhados na busca de estratégias para melhoria da qualidade da formação continuada de professores e, conseqüentemente, do ensino fundamental. Na pauta de discussão dessas diversas instâncias, o uso das novas tecnologias, a partir da modalidade de educação à distância, viria corresponder a uma necessidade de modernização da educação com os seguintes propósitos: *“qualidade, em larga escala e a custos reduzidos, bem como fornecer material de apoio tecnológico à sala de aula, implementando o processo de ensino-aprendizagem que permite “ensinar tudo a todos”, conforme o sonho renascentista de Comenius.”* (Brasil, 1992 : 7) Assim, para a efetivação dessas propostas, em dezembro de 1990 iniciou-se *“um Círculo de Estudos sobre a Modernidade e Educação Básica”*, com o intuito de disponibilizar os recursos e serviços tecnológicos no campo da educação.

Como eixo norteador desses debates, a utilização das novas tecnologias viria corresponder à necessidade de projetos que pudessem *“contribuir para o “pensar” e o “refletir”, até então comprometidos”* (Brasil, 1992 : 28), num processo possibilitador do desenvolvimento da auto-aprendizagem e da democratização do acesso ao conhecimento. O argumento era: *“ a educação à distância pode ser considerada a forma capaz de romper as barreiras do espaço e do tempo e de reconstruir as bases educacionais do país, levando-o a galgar patamares alcançados pelas nações mais desenvolvidas.”* (Brasil, 1992 : 7)

Fruto dessas discussões, o Governo Federal abriu um amplo leque de contatos e convênios com diversas instituições para

estabelecer parcerias e buscar experiências no campo da educação à distância. Decorrente desse procedimento, estabeleceram-se cooperações nacionais e internacionais que, segundo o documento Brasil (1994a : 7-8), podem ser sintetizadas: comunicações e consultas a bancos de dados europeus, estágios na França para troca de experiências em políticas de EAD, abertura de cursos em educação à distância, intercâmbio de materiais e cooperação técnica entre professores e especialistas, realização de seminários internacionais e intercâmbio com instituições espanholas, portuguesas e francesas com larga experiência em políticas de EAD.

O contato com as experiências internacionais trouxe ao MEC as informações necessárias à implementação de um amplo projeto nacional de educação à distância oferecido entre os parceiros: MEC, EMBRATEL, TELEBRÁS, Ministério das Relações Exteriores e a Fundação Roquette Pinto. Sendo assim, o documento *“Educação à Distância – Integração Nacional pela Qualidade do Ensino”* traz as indicações das diretrizes gerais do Governo Federal para a implementação de uma ampla proposta de teleducação.

Como primeira experiência dessas discussões e intercâmbios internacionais, em 1991 foi criado o projeto piloto do Programa, denominado, nesse primeiro momento, *Jornal da Educação: edição do professor*, com as seguintes características:

o projeto empenhou-se, de imediato, na solução de um grave problema: a capacitação de professores de 1^a a 4^a série do ensino fundamental. O grupo inicial de 600 cursistas em seis Estados (AL, BA, CE, ES, MG e RN) foi capacitado utilizando o sistema de recepção organizada, em seis telepostos com 5 telessalas em cada um. O programa de televisão constava de dois blocos, sendo um o “tira-dúvidas”, quando através do canal de voz e o fax realizava-se o processo interativo ao vivo. Neste programa, foram utilizados televisores, videocassetes, além do material impresso – era o “Jornal da Educação: edição do professor”, produzido e veiculado em horário nobre das 19 h às 19h30 minutos, pela Fundação Roquette Pinto/SINRED/Rede Brasil. O projeto-piloto

contou com a participação efetiva da Secretaria de Educação Fundamental do MEC e das respectivas Secretarias Estaduais de Educação; obteve o índice de 94% de aprovação, ouvidos todos os seus participantes. (Brasil, 1994a : 5)

Já em 1992, o Programa passou a chamar-se “Um Salto para o Futuro”, com algumas alterações em seu formato. Dessa nova edição, participaram 26 Estados brasileiros, aumentou-se o tempo de emissão do programa televisivo para 1 hora de duração e estendeu-se seu raio de alcance e atendimento em rede nacional. Sendo assim, o Programa “Um Salto para o Futuro”, no ano de sua criação e nos anos subseqüentes, fez parte de um conjunto de outros programas e projetos de educação à distância desenvolvidos pelo MEC: “Complementação pedagógica – mestre, aquele que aprende”; “Alfabetizar é construir”; “Nós na escola”; “Professor alfabetizador”; “Onda viva – as alfabetizações na escola”; “Sistema de apoio tecnológico à educação (SATED)”; “Curso de especialização em educação à distância” e “Avaliação externa do Programa “Um Salto para o Futuro”. Atualmente, o Programa insere-se no contexto da proposta de atualização de professores desenvolvido pela TV Escola e faz parte também de um amplo leque de outros projetos desenvolvidos pelo MEC: Proinfo (programa de informática), Proformação (programa destinado à formação de professores leigos), entre outros.

2.1. A estrutura e o desenvolvimento.

Enquanto projeto que se utiliza dos recursos da telecomunicação, o Programa Um Salto para o Futuro constitui-se sob a forma de recepção organizada. Nessa última, os cursistas freqüentam o local de recepção do programa (teleposto), assistem à veiculação das séries e são orientados por um supervisor ou orientador de aprendizagem. Conforme consta no documento Brasil (1992 : 14-17),

que define os atores e suas respectivas competências, a responsabilidade pela coordenação geral do Programa fica a cargo do MEC. Da mesma forma, compete à Secretaria Nacional de Educação Básica (*SENEB*) coordenar, articular as Secretarias de Educação e as Unidades Federativas, dar suporte técnico, acompanhar e avaliar o processo de implementação e desenvolvimento do Programa. Quanto à *Fundação Roquette Pinto*, essa se responsabiliza pela produção, acompanhamento e avaliação das séries de TV desenvolvidas. Às *Secretarias de Educação*, órgãos responsáveis pela efetivação do Programa nos diferentes Estados, competem a captação e otimização de recursos materiais e financeiros, provimento de infra-estrutura para realização do projeto, divulgação, supervisionamento, avaliação, implementação de parcerias e treinamento de supervisores e orientadores de aprendizagem.

No contexto dessas competências, nota-se um certo “reducionismo” do papel destinado ao MEC, evidenciado a partir de uma “descentralização” que se traduz em “desobrigação”, quando se percebe o deslocamento de uma série de atribuições que seriam de incumbência do próprio Ministério da Educação para a *Fundação Roquette Pinto* e para as Secretarias de Educação. Entre essas, e talvez uma das mais importantes, a atribuição de acompanhamento e avaliação de políticas de EAD, considerando as limitações tanto dos projetos, quanto dos atores responsáveis por sua execução. Dessa forma, as competências dos atores envolvidos se limitam aos seus aspectos funcionais e administrativos de execução. Da mesma forma, estudos como o de Barreto (1993 e 1997) indicam a indefinição ou mesmo precarização na efetivação dessas atribuições. No caso do desenvolvimento do Programa no Estado de Goiás, a pesquisa pôde constatar, pelas conversas e visitas à Superintendência de Ensino à Distância e Continuada, uma certa desarticulação entre os papéis que competem aos responsáveis: a participação da *Fundação Roquette Pinto* limita-se à definição e veiculação das séries de estudo e ao seu processo

de avaliação; segundo a coordenação do Programa em Goiás, as temáticas ou séries de estudos já vêm “prontas”, configurando um “pacote” homogêneo que desconsidera as especificidades regionais e culturais dos diferentes Estados; os instrumentos disponibilizados pela Fundação Roquette Pinto para a avaliação se traduzem na rotina ou “cumprimento formal” dos telepostos, que remetem as “informações” sobre a veiculação e a recepção dos programas. Quanto ao papel destinado à Superintendência de Ensino à Distância e Continuada, além de uma certa desarticulação com os telepostos espalhados pelo interior do Estado, pode-se constatar ainda que as suas atribuições se limitam ao envio de uma cópia dos boletins pedagógicos, à cobrança de relatórios de atividades e certificação dos participantes do curso. No mais, ficam a cargo das delegacias de ensino e secretarias municipais, a estruturação e o desenvolvimento do Programa sem acompanhamento e avaliação sistemática das diferentes experiências realizadas.

Em relação à *infra-estrutura* básica, pode-se destacar o papel dos telepostos. Esses são estruturas organizadas para receber os sinais de transmissão e desenvolver o projeto junto aos professores/cursistas, configurando duas estruturas básicas: o *teleposto pólo*, criado a critério das unidades federadas, composto por uma equipe de coordenador, supervisor, técnico em avaliação, orientador de aprendizagem, cursistas e pessoal de apoio operacional, cuja finalidade é tornar-se um ponto de referência para os demais telepostos ou telessalas constituídos na mesma localidade. Suas atribuições interagem com a produção e a coordenação do Programa nacional e local, para planejar, organizar, acompanhar e avaliar as atividades no teleposto, produzir material de apoio, aprofundar os conteúdos, subsidiar os professores cursistas com uma videoteca sobre os programas veiculados e viabilizar a manutenção dos equipamentos de outros telepostos; e os *telepostos telessalas*, que se constituem para desenvolver o projeto junto às comunidades locais, organizando-se para a alocação de recursos financeiros para compra, instalação e manutenção dos equipamentos necessários (um aparelho

de TV, um videocassete, uma linha telefônica e uma antena parabólica); organizar a recepção; aprofundar os conteúdos veiculados; fazer estudos de aplicabilidade a partir da realidade existente; planejar, organizar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas. No caso do Estado de Goiás, a Superintendência de Ensino à Distância e Continuada se configura como um teleposto pólo central. Segundo a sua coordenação, os critérios de abertura de telepostos telessalas são: disponibilização de um orientador e supervisor de aprendizagem (todos com nível superior); obtenção dos equipamentos necessários para efetivação; e obtenção de autorização de funcionamento junto à Superintendência.

O *suporte humano* para o desenvolvimento do Programa nos telepostos compõe-se de supervisor, orientador de aprendizagem, cursista e pessoal de apoio (administrativo e limpeza). Segundo as diretrizes do Programa, são os seguintes critérios de participação e competência de alguns desses atores:

SUPERVISORES DE APRENDIZEM	
PRÉ-REQUISITOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Pertencer à rede oficial de ensino. • Ser habilitado em supervisão escolar. • Possuir experiência profissional mínima de dois anos, atuando com professores de CA e 1^a a 4^a séries. • Ter disponibilidade de horário para atividades no teleposto. • Dominar técnicas de liderança e articulação. • Possuir experiência em teleducação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar com a equipe do teleposto, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas, observando os seguintes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> a) Selecionar textos para estudo; b) Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação; c) Acompanhar o desempenho dos orientadores de aprendizagem propondo substituições, quando necessárias; d) Preencher instrumental de monitoria. e) Selecionar questões a serem feitas à produção do programa (fax, telefone); f) Manter intercâmbio com técnicos envolvidos na supervisão do projeto (SEC/FRP/SENEB); g) Coordenar o trabalho pedagógico a nível de acompanhamento e avaliação; h) Supervisionar a utilização, conservação e manutenção dos materiais e equipamentos; i) Articular o trabalho do Teleposto-pólo com os demais, com as unidades escolares e a coordenação geral do Projeto.

Fonte: Diretrizes gerais do Programa "Um Salto para o Futuro"

ORIENTADORES DE APRENDIZAGEM	
PRÉ-REQUISITOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Pertencer à rede oficial de ensino. • Ter habilitação para o magistério. • Ter experiência profissional mínima de cinco anos como supervisor ou professor de 1ª a 4ª séries. • Demonstrar competência técnica para o trabalho no nível dos conhecimentos que o mesmo envolve. • Desejar participar do trabalho de teleducação e manifestar identidade com os objetivos propostos. • Ter disponibilidade para trabalhar à noite e para atividades extra-classe. • Possuir experiência em treinamento de recursos humanos e ter disposição para trabalhar em equipe. • Demonstrar facilidade de comunicação e de bom relacionamento. • Dominar experiências em teleducação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar, orientar, dinamizar a aprendizagem na telessala. • Estimular a atenção dos cursistas despertando seriedade e concentração no momento da emissão da teleaula. • Orientar as atividades diárias. • Dinamizar o processo ensino-aprendizagem. • Selecionar técnicas adequadas para a percepção e exploração do conteúdo. • Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados, bem como a sua aplicabilidade, considerando as especificidades locais. • Promover a participação efetiva de todo o grupo. • Vivenciar os valores embutidos no programa. • Planejar as convocações para as atividades extra-classes. • Avaliar os cursistas nos telepostos.

Fonte: Diretrizes Gerais do Programa "Um Salto para o Futuro"

TELEALUNOS/ CURSISTAS
CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> • Pertencer à rede oficial de ensino; • Pertencer ao quadro permanente da rede oficial e não estar em estágio probatório ou em processo de aposentadoria; • Estar no efetivo exercício da função de classe de alfabetização ou classe de 1ª à 4ª série; • Ter disponibilidade para estudar em período noturno e realizar atividades extra-classes; • Ter nível máximo de instrução - habilitação para magistério de 1ª a 4ª série; • Ser aluno do 3º ano da Escola Normal e freqüentar um teleposto da própria escola; • Revelar disposição e comprometimento com o trabalho educativo de qualidade.

Fonte: Diretrizes Gerais do Programa "Um Salto para o Futuro"

Nota-se, no conjunto das atribuições e requisitos dos recursos humanos para o desenvolvimento do Programa, uma série de "exigências formais". Entre elas, a formação mínima para os cargos de supervisor e orientador de aprendizagem: em relação ao primeiro, curso superior com habilitação em supervisão escolar; em relação ao segundo, apenas o ensino médio completo. Todavia, há que se considerar o orientador de aprendizagem que é o ator que mais próximo se encontra

dos cursistas. É ele quem seleciona, coordena e “verticaliza” as ações na dinâmica do Programa. No entanto, sua formação como critério de participação no desenvolvimento do Programa se restringe ao cumprimento de uma “competência técnica” para o trabalho que desenvolve. Nessa perspectiva, nota-se a ausência de critérios que possibilitem a esses orientadores as condições mínimas para a verticalização das discussões desenvolvidas junto aos cursistas. Ao contrário, e curiosamente, aparecem como condições para o exercício da função de orientador de aprendizagem a “experiência” e o “treinamento em recursos humanos”.

A *proposta pedagógica do Programa* se constitui sob a modalidade de recepção organizada. Assim, o Programa “Um Salto para o Futuro” é veiculado em rede nacional, dentro de um projeto mais amplo de utilização de satélites na área educacional. Sua elaboração direta está a cargo da Fundação Roquette Pinto (ACERP – Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – gerência de Educação) que, desde a primeira edição, esteve envolvida com sua concepção e transmissão. Até 1996, o Programa era transmitido pela TVE do Rio de Janeiro, via satélite, em canal aberto, através da Rede Brasil e no horário das 19 às 20 horas. Segundo Barreto (1997), ainda no ano de 1996, houve uma mudança significativa na sua estrutura de veiculação. Nesse mesmo ano, houve a transferência do Programa para a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, com dois desdobramentos expressivos: a transmissão em canal fechado (limitando a audiência) e problemas decorrentes do gerenciamento por parte da Fundação Roquette Pinto junto às unidades federadas responsáveis, demonstrando a falta de acompanhamento do MEC com relação à continuidade do projeto. Considere-se ainda que a Fundação Roquette Pinto não possuía nem possui “*o peso político do Ministério nas relações com as Secretarias de educação, nem tampouco a infra-estrutura necessária para o acompanhamento, apoio e controle das atividades desenvolvidas.*” (Barreto, 1997 : 19) Sendo assim, o Programa deixou de

ser prioridade para a administração dos Estados e sua continuidade passou a depender de critérios e articulações dos municípios interessados. Da mesma forma, a falta de articulação entre as esferas estaduais e municipais e a ausência de respaldo político do MEC nos seus propósitos político/pedagógicos dissolveram-no no contexto da proposta de formação da TV Escola. Essa última, que atualmente pode ser considerada como prioridade governamental enquanto política de formação e utilização dos meios pelo Governo Federal, aposta na utilização de vídeos educativos para aperfeiçoamento de professores e material de complementação pedagógica das salas de aula.

Independente das inúmeras transformações ocorridas no seu formato, a proposta pedagógica do Programa “Um Salto para o Futuro” ainda continua tendo, segundo seus organizadores, a “interatividade como a alma da proposta” desenvolvida no projeto de educação à distância. Portanto, segundo o próprio MEC, a interatividade é o diferencial que distingue a proposta do Programa de outras formas e projetos de ensino à distância. No alcance e efetivação dessa interatividade e dos aspectos pedagógicos, a elaboração e veiculação das séries de estudo continuam a cargo da Fundação Roquette Pinto, através da sua Gerência de Educação, juntamente com especialistas²² de diversas áreas do conhecimento. Segundo Lima (1997), a elaboração dos programas ou séries de estudo desde a criação do Programa (e ainda hoje), pode assim ser descrita:

primeiramente definia-se com os professores especialistas a grade curricular da série a ser veiculada, os conteúdos e os conceitos básicos que seriam objeto de enfoque. Seguia-se a adequação à linguagem audiovisual, transformando esses textos básicos em boletins impressos e em roteiros televisivos de acordo com a

²² Com relação aos especialistas do Programa, Lima (1997) acrescenta que “ a seleção dos especialistas que participavam dos programas televisivos era realizada de acordo com a análise do currículo e da experiência na área. Havia ainda, uma Coordenação Pedagógica vinculada à de Tecnologia do Ensino na Fundação Roquette Pinto, encarregada de , entre outras atividades, articular a contratação dos especialistas que deveriam estar sempre muito atualizados e preparados para discutir ao vivo, com os professores de todo o Brasil” (Lima, 1997 : 178)

linguagem do vídeo. De certa forma, era dado um tratamento didático ao texto bruto em minuta entregue pelo professor da matéria, destinado tanto para o material impresso do telealuno quanto para o roteiro televisivo. Também nesta fase, estava incluído o acompanhamento do trabalho do especialista que atuava no programa televisivo. (Lima, 1997:78)

Como suporte ao desenvolvimento das séries de estudo, a utilização e elaboração dos boletins pedagógicos, materiais impressos que acompanham as discussões das emissões televisivas, fica a cargo da equipe de especialistas vinculada à Fundação Roquette Pinto para a produção pedagógica do Programa. Segundo Lima (1997), a articulação entre os especialistas e a coordenação pedagógica propicia a formatação dos conteúdos a serem trabalhados na série, dando-lhes linguagem e formato apropriados para base ao texto televisivo.

Segundo Barreto (1993), esses boletins pedagógicos, se não corresponderem às suas funções, acrescentam pouco ao que é exposto pelos apresentadores dos programas, não passando de uma “transposição oral” dos programas de TV. Tomando como exemplo o boletim da série “Violência e escola” (em anexo), observa-se que ele é muito mais um instrumento de apresentação do que de verticalização das discussões. O seu formato constitui-se como um texto composto por descrições de cenas que retratam as diversas situações de violência cotidiana, todas expostas em frases curtas, rápidas e sem profundidade.

Para Barreto, em certas ocasiões, os boletins pedagógicos banalizam ou superficializam as discussões no contexto da formação docente: “ (...) utilizam-se de citações de escritores respeitados, mas banalizam-nos na tentativa de tornar os conceitos “palatáveis” aos professores que constituem o público alvo de “Um Salto para o Futuro” (Barreto, 1997 : 114) Essa mesma descrição se aplica ao boletim da série “Violência e escola”: frases soltas, fragmentadas e sem nenhuma reflexão para o aprofundamento das discussões.

Segundo Lima (1997), quando o boletim pedagógico foi pensado como componente pedagógico do Programa, “a orientação dada era no sentido de que o boletim fosse lido antes do programa televisivo, a fim de que, ao assistir o mesmo, o telealuno tivesse tomado conhecimento do seu conteúdo.”(sic) (Lima, 1997 :181) Apesar de apontar essas orientações, estudos como os de Barreto (1993 e 1997), Nampo (1995), Trindade (1996) e Lima (1997) afirmam que, quando os boletins conseguem chegar às mãos dos cursistas, chegam sempre com atraso, depois de iniciado o curso.

Em relação ao desenvolvimento das séries e à interatividade proposta pelo Programa, o seu formato pode ser sintetizado da seguinte forma: em um estúdio de TV estão presentes um mediador do debate e seus convidados (debatedores). Na maioria das vezes, esses últimos são professores universitários com alguma experiência ligada à discussão da temática. Sentados em volta de uma mesa, mediador e debatedores conversam entre si sobre algumas questões propostas pelo mediador ou sobre algumas situações cotidianas da escola mostradas em trechos do vídeo. No decorrer do debate, o mediador repassa ao grupo de debatedores algumas perguntas elaboradas pelos cursistas. Esse momento, caracterizado como “bloco-tira-dúvidas” ou como “momento de interatividade”, é considerado pelos coordenadores do Programa como a ‘alma’ do projeto. Nesse sentido, o momento da interatividade expressa-se como o canal de “participação” dos cursistas no Programa. Em relação às perguntas enviadas ao “bloco tira-dúvidas”, assim que selecionadas em seus telepostos, passam por uma triagem da equipe de apoio para não se repetirem. As formas como essas perguntas chegam ao estúdio concretizam-se via *e-mail*, *fax*, telefone ou recepção da imagem do cursista questionador em seu teleposto. Para o desenvolvimento dessa última modalidade, são selecionados os Estados que possuem TV Educativa²³ e têm condições de operar a transmissão

²³ Os estados que possuem TV's Educativas são os seguintes: AM/Manaus - TV Cultura; PA/Belém - TV Cultura; MA/São Luís - TV Educativa; PI/Teresina - TV Educativa; CE/Fortaleza - TV Ceará; RN/Natal - TV Universitária; PE/Recife - TV Universitária; AL/Maceió - TV Educativa; MG/Belo Horizonte - TV

simultânea do cursista no teleposto. De modo geral, a dinâmica do Programa transcorre da seguinte forma: o mediador encaminha a pergunta a um dos debatedores e esse, na medida do possível, tenta responder aos questionamentos suscitados. Todavia, esse processo de interatividade tem recebido críticas consideráveis por enquadrar-se no ato de *perguntas-respostas*.

Em relação ao desenvolvimento do Programa no contexto da telessala, a forma como o Programa chega e se processa nos telepostos varia de acordo com os critérios e possibilidades de cada realidade. No geral, os telepostos participam do Programa sob duas formas: ao vivo, no momento em que ele vai ao ar (19:00 às 20:00), ou através de gravação em fitas VHS, quando os programas são reprisados no dia posterior ao da emissão ao vivo. Na dinâmica de desenvolvimento da série de estudo, dois momentos são expressivos: primeiro, os telepostos assistem à veiculação da série (1 hora de duração) e enviam suas perguntas ao "bloco tira-dúvidas"; segundo, inicia-se o processo de aprofundamento das discussões coordenado pelos orientadores de aprendizagem. De modo geral, ficam a critério de cada coordenador a adaptação do programa à realidade do teleposto, a seleção de textos de apoio às discussões, a escolha de dinâmicas de grupo para a sistematização das discussões e a apresentação de sugestões de atividades para o trabalho dos cursistas em suas salas de aula. Ao término da série, ficam a critério de cada Secretaria de Educação ou Teleposto os instrumentos de avaliação dos cursistas e as formas de certificação dos mesmos. Em alguns casos, os Estados concedem ao

Minas Cultural e Educativa; MG/Alfenas - TV Educativa; BA/Salvador - TV Educativa; ES/Vitória - TV Educativa; SP/São Paulo - TV Cultura; RS/Porto Alegre - TV Educativa; PR/Curitiba - TV Educativa; MS/Campo Grande - TV Educativa; MT/Cuiabá - TV Universidade; RO/Porto Velho - TV Educativa; PB/João Pessoa - TV Educativa. Segundo informações obtidas junto ao núcleo de utilização e avaliação da coordenação nacional do Programa, na pessoa de Mônica Mufarrej, o critério para a participação desses Estados que possuem TV Educativa estão estabelecidos entre as Secretarias de Educação de cada Estado e as TV's Educativas. Já a participação no processo de interatividade do "Salto" é previamente estabelecida. Cada Estado tem um dia certo para a sua participação "ao vivo". Sempre participam, no máximo, dois Estados por dia. Atualmente, essa grade de participação está assim estabelecida: Segunda - Maranhão e Amazonas; Terça - Espírito Santo e Minas Gerais(ambos vão participar agora a partir do segundo semestre); Quarta - Bahia(apenas); Quinta - Pará e Pernambuco; Sexta - Brasília/ Ceará e Rio Grande do Norte(RN entra, às vezes, quinzenalmente, quando o Ceará não participa)

professor/cursista uma gratificação ou titularidade por participação no Programa, ou simplesmente um certificado de participação. Até 1996, os cursistas que participavam do Programa no Estado de Goiás recebiam uma determinada carga horária que, somada a outras, garantia-lhes uma porcentagem de aumento salarial. Segundo a Coordenadora do Programa no Estado de Goiás, nessa época, os programas não conseguiam atender à demanda de professores que gostariam de participar pelo motivo da gratificação. Todavia, após 1996, houve o corte desse benefício, ocasionando, assim, a diminuição dessa demanda. Atualmente, a coordenação do Programa no Estado de Goiás controla e emite apenas um certificado de participação de cursistas.

Com intuito de aprofundar as discussões sobre as características esboçadas sobre o Programa “Um Salto para o Futuro” e ter um panorama de sua realidade em nível nacional, procede-se, a seguir, a uma análise dos resultados de diferentes enfoques e recortes de pesquisas realizadas sobre o mesmo tema.

2.2. O que dizem as avaliações externas sobre o Programa “Um Salto para o Futuro”?

O Programa “Um Salto para o Futuro”, em seus diferentes momentos de avaliação e acompanhamento, tem como proposta de trabalho algumas etapas de sistematização de procedimentos pedagógicos e de implementação, a saber: avaliações da Fundação Roquette Pinto, avaliações e acompanhamento das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e avaliações externas de instituições de ensino e pesquisa.

A cargo da Fundação Roquette Pinto fica uma avaliação interna que abarca as dimensões da emissão e da repercussão do Programa junto à clientela atendida. Com o intuito de obter informações sobre as séries veiculadas, ela envia questionários a serem respondidos por cursistas, orientadores e supervisores de aprendizagem no final de

cada semestre em que acontecem as séries. Para a análise dessas informações, é recolhida uma amostragem, por Estado, para a tabulação e sistematização dos dados.

Quanto ao papel das Secretarias de Ensino, essas, segundo o Projeto do Programa, devem responsabilizar-se pelo acompanhamento pedagógico e suas repercussões na prática de sala de aula dos cursistas que participaram das séries. Todavia, conforme apontaram pesquisas avaliativas, esse tem sido um dos pontos de maior entrave no desenvolvimento do Programa.

Para as avaliações externas, o MEC e a Fundação Roquette Pinto firmaram convênio com a Fundação Carlos Chagas.

Sendo assim, convém acompanhar um pouco mais de perto as produções teóricas sobre a avaliação do Programa: três dissertações de mestrado realizadas por diferentes sujeitos e instituições de ensino (Nampo, 1995), (Trindade, 1996) e (Lima, 1997) e dois relatórios de pesquisa realizados pela Fundação Carlos Chagas (1993) e (1997).

As produções dissertativas.

No geral, as três produções dissertativas tentam abordar o Programa a partir da funcionalidade das novas tecnologias na “modalidade de educação à distância” para a formação docente. Apesar de serem produzidas por diferentes Instituições e diferentes pesquisadores, essas pesquisas não foram vozes discordantes em relação aos aspectos pesquisados. Ao contrário, mostraram as características das modalidades à distância, o papel dessas no contexto da formação docente, os entraves na produção e desenvolvimento do Programa e algumas “possíveis saídas” para a resolução desses entraves. Segundo essas dissertações, o Programa “Um Salto para o Futuro” viria responder às expectativas de uma formação “moderna”, fazer frente a um perfil de formação que pressupõe “a reflexão sobre a

prática e a compreensão, interpretação e intervenção sobre ela.”(sic)
(Trindade, 1996 : 47)

Da mesma forma, essas produções dissertativas apontaram que existe “(...) *a necessidade de tornar o professor cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para poder intervir na realidade e transformá-la.*” (Nampo, 1995 : 1) Sendo assim, Lima (1997) acrescenta quatro aspectos que asseguram as expectativas suscitadas pelo Programa: “*a possibilidade de aquisição de fundamentação teórica, atualização de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional (...), a possibilidade de melhoria da prática pedagógica, (...) e troca de experiências*”. (Lima, 1997 : 202)

Apesar de essas produções afirmarem que os objetivos referendados são amplamente alcançados, contraditoriamente suas análises caminham na indicação de um quadro no qual, segundo Trindade, a Fundação Roquette Pinto tem conseguido diagnosticar e indicar os caminhos na consolidação do Programa. O mesmo, porém, não acontece com o papel destinado às Secretarias de Educação. Essas não têm conseguido implantar um processo de acompanhamento e avaliação dos professores-cursistas no momento de sua formação no Programa e tampouco nas repercussões de sua formação em sua prática pedagógica. Em relação ao teleposto e sua estrutura de apoio (uso do vídeo, telefone, fax, rádio e outros materiais de consumo), as dissertações evidenciaram os seguintes pontos comuns:

- a) o espaço físico inadequado à estrutura do Programa;
- b) impossibilidade de a equipe de produção dos programas realizar visitas aos telepostos;
- c) inexistência de intervalos entre o início e término de uma série;
- d) falta de preparo técnico da equipe do programa;
- e) falta de suporte tecnológico (telefone, fax) para efetivação da interatividade proposta;
- f) material de apoio (boletim pedagógico), apesar de considerado de fácil leitura e compreensão por parte dos cursistas, apresentando

bibliografia não acessível à clientela, atrasado (sempre *após iniciado o curso*), desfuncionalizando-se como instrumento de pré-requisito para a leitura audiovisual.

Outro dado importante refere-se aos orientadores e supervisores de aprendizagem. Apesar de Nampo (1995) considerar que os achados de sua pesquisa evidenciaram um bom desempenho profissional desses atores, Trindade (1996) levanta elementos que merecem destaque:

- a) por critérios políticos e sobrecarga de trabalho, há quase o desaparecimento da figura do supervisor de aprendizagem nos telepostos pesquisados. Em sua maioria, o orientador de aprendizagem se encarrega de exercer ambas funções;
- b) há falta de critérios para a escolha de orientadores e supervisores de aprendizagem. Ao contrário de se exigir a formação mínima prevista, os critérios apoiam-se em caráter de “natureza política”;
- c) há despreparo dos orientadores de aprendizagem para lidar com a grade curricular proposta pelo Programa.

Quanto à competência dos atores envolvidos, todas as produções dissertativas indicaram a necessidade de um maior acompanhamento e avaliação do Ministério da Educação no desenvolvimento do Programa. Conforme salienta Lima, o MEC, “*parecer aberto mão da sua ação supervisora e supletiva.*” (Lima, 1997 : 209)

Apesar de Lima (1997) colocar em xeque o fato de que o Programa *não tem se constituído enquanto modalidade de educação à distância*²⁴ (uma vez que os cursistas são “obrigados” a freqüentar o teleposto diariamente), Trindade (1996) e Nampo (1995) não entram no mérito dessa questão. Ao contrário, ao invés da dúvida, reafirmam-no nessa modalidade. Já Lima (1997) toma essa discussão como a questão central de seu trabalho, procurando estabelecer quais as diretrizes da

²⁴ Quanto à experiência do Distrito Federal com relação à periodicidade e a participação dos telealunos no decorrer das séries veiculadas, segundo Lima (1997), os telealunos do DF participavam da dinâmica do Programa sob a modalidade semi-presencial. Ou seja, iam alguns dias ao teleposto, e nos outros, acompanhavam os programas em suas casas. A coordenação local do Programa exigia um relatório-síntese dos programas veiculados e acompanhados fora do teleposto.

educação à distância e a sua efetividade no contexto do Programa. Em suas conclusões, a autora salienta que

no caso do Distrito Federal, não se pode dizer que o referido programa era realizado de forma a *distância, na verdadeira acepção do termo*, no sentido do modelo de educação a distância (...) Porém, que se utilizava um modelo de educação a distância de modalidade semipresencial, contando com a exigência quase que diária da ida do telealuno ao teleposto e com especial ênfase no uso da televisão e da recepção organizada. (Lima, 1997 : 83)(Grifos da autora)

Todavia, mesmo tecendo críticas contundentes à estrutura do Programa, as autoras apontam algumas alternativas e encaminhamentos para a sua consolidação. De maneira sintetizada, pode-se dizer que essas indicações são formuladas por Trindade (1996 : 135-140):

- a) busca de apoio da iniciativa privada na obtenção de investimentos;
- b) redução da periodicidade do Programa (séries mais curtas);
- c) integração com os cursos de magistério, verificando a possibilidade de sua inclusão na grade curricular do curso;
- d) maior transferência de competências e responsabilidades das instâncias Estaduais às municipais (descentralização do processo de gerenciamento e acompanhamento);
- e) divulgação de experiências e práticas cotidianas dos professores no Programa;
- f) estabelecimento de critérios e acompanhamento na formação de orientadores e supervisores de aprendizagem;
- g) aumento do tempo de voz ao professor-cursista no processo de interação;
- h) criação de grupos de especialistas com especial atenção voltada às particularidades regionais de cada Estado participante.

Os relatórios de pesquisa.

Serão analisados o relatório de implementação do Programa (1993), nos resultados de sua operacionalização e desenvolvimento um ano após a sua consolidação, e o segundo relatório (1997), produzido quatro anos depois, que abarca os aspectos de reestruturação, efetivação e extensão do Programa na formação e ação docente. No geral, ambos constituem o resultado de um convênio entre a Fundação Roquette Pinto e o MEC com a Fundação Carlos Chagas, para atender a um dos objetivos do Programa de subsidiar a implementação pedagógica e administrativa das políticas de EAD desenvolvidas no MEC, a partir da produção de pesquisas de acompanhamento e avaliação.

Sobre a especificidade dos relatórios, percebe-se que eles procuram abarcar elementos que expressam o Programa a partir de diferentes recortes. Entre eles: os diferentes formatos dos programas de TV e sua forma de emissão, os materiais de apoio ao Programa (boletins, telefone, fax), o processo de interatividade e suas implicações no contexto das diversas áreas que compõem o currículo escolar. Essas últimas constituem um dos pontos que diferenciam os relatos de pesquisa das produções dissertativas, que não tiveram a preocupação de análise do Programa em seus desdobramentos no currículo e sua extensão à prática docente.

No referente aos elementos que compõem a funcionalidade do Programa, ambos os relatórios trazem uma análise da realidade na qual se encontram as suas características básicas, seu formato e sua implementação. No geral, suas indicações sinalizam a precariedade das condições de seu funcionamento e a ausência de definição de papéis por parte dos atores que se responsabilizariam pela manutenção e operacionalização dessa sua funcionalidade:

quando à infra-estrutura necessária ao funcionamento do Programa, as questões mais prementes dizem respeito à dificuldade de manutenção dos equipamentos necessários à recepção, à morosidade na remessa e distribuição dos materiais impressos. O material também tem deixado a desejar devido à má qualidade das cópias xerografadas, o que às vezes obriga os próprios cursistas arcarem com esta tarefa para sanarem a falha. Nessa mesma linha, observou-se que a má qualidade das gravações dos Programas tem impedido a sua utilização posterior. Também, a infra-estrutura física e tecnológica nem sempre é adequada à recepção do Programa, seja pelo fato de os prédios serem impróprios para a instalação dos equipamentos necessários à recepção, seja pela disposição e arquitetura das salas que impedem uma recepção confortável, ou ainda pela falta de infra-estrutura básica como biblioteca, hemeroteca, fotocopidora. (sic)(Barreto, 1997 : 175)

Já em relação aos aspectos relacionados aos recursos midiáticos e de interação, os dois relatórios apresentam informações que possibilitam apreender deficiências em torno da proposta interativa do Programa. Sobre essa última, a interação entre conhecimento e os meios promoveria a efetivação de uma conduta baseada na reflexão e na crítica. Todavia, o quadro exposto, mais uma vez, evidencia o oposto dessa tendência:

- o atraso na entrega, a dificuldade de reprodução e a má qualidade das cópias dos boletins pedagógicos repassados aos telepostos têm comprometido a preparação do curso pelo orientador de aprendizagem e o acompanhamento do cursista na telessala;
- os problemas de recepção do sinal da imagem através de antenas parabólicas têm levado os orientadores de aprendizagem a gravarem o programa em outro local, trabalhado em fitas de vídeo VHS;
- a falta de telefone e fax para o contato com a equipe pedagógica da Fundação Roquette Pinto tem impossibilitado a participação dos cursistas no “processo de interatividade”;
- a repetição de perguntas feitas no “bloco tira-dúvidas” e algumas respostas não satisfatórias por parte dos especialistas do Programa têm

demonstrado fragilidade teórica dos orientadores de aprendizagem, cursistas e debatedores.

Quanto às dimensões do Programa para as diferentes áreas do currículo, os relatórios de pesquisa procuram obter a leitura crítica dos conteúdos veiculados a partir de consultores (professores universitários com experiência nas diferentes áreas do conhecimento) solicitados pela coordenação. Para esse procedimento, os pareceristas analisam os conteúdos veiculados pela TV e os boletins pedagógicos que os complementam. De maneira geral, evidenciam alguns elementos que demonstram equívocos teóricos/metodológicos na proposta pedagógica do Programa: fragmentação, abordagem superficial dos temas, bibliografias descontextualizadas, despreparo dos debatedores e não apropriação dos conteúdos pelos professores participantes.

Em síntese, os relatórios apontam algumas conclusões e encaminhamentos que merecem destaque. Pode-se, resumidamente, sinalizar que o relatório (1997 : 172-189) indica elementos sobre o processo de implementação e desenvolvimento do Programa, a saber:

- ausência de articulação entre as diversas esferas e parcerias que coordenam o Programa. Nesse sentido, sugere a sua descentralização no nível municipal;
- falta de acompanhamento ou monitoramento do Programa por parte das Secretarias de Ensino;
- grande ausência de equipamentos no processo de interação (fax, telefone, antenas parabólicas, aparelhos de TV's);
- reducionismo de alguns conteúdos e conceitos apresentados em alguns programas da TV e nos boletins pedagógicos, os últimos apresentando, em grande parte, linguagem inadequada e indicações bibliográficas desatualizadas;
- despreparo de alguns especialistas e debatedores no processo de interação com os cursistas. Na maioria das vezes, os temas caem no senso comum ou ficam evasivos para a formação docente;

- indicação de tendência pautada na centralização da figura do debatedor e do professor telespectador, esse último expressando a “interatividade” no ato de “perguntar-responder”.

Todavia, apesar de essas produções apontarem indicativos que permitem uma análise da precariedade do Programa, mesmo assim elas apontam saídas e potencialidades. Essas últimas, apesar de subsumidas no contexto da reflexão sobre o Programa, são enfatizadas ora como realidade dada, ora como realidade em devir. Somando-se à realidade exposta, convém acompanhar um pouco mais de perto as indicações sobre “Um Salto para o Futuro”, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, no contexto de análise da série “Violência e escola”.

CAPÍTULO III

Interatividade:

interação ou apropriação técnica das novas tecnologias?

Considerado por seus gestores como a melhor expressão das potencialidades tecnológicas dentre as diversas políticas postas em curso pelo Governo Federal, o Programa “Um Salto para o Futuro” aposta na interatividade como o elemento diferencial para o processo de formação crítica, reflexiva e participativa dos professores que o freqüentam. Nesse aspecto, chegam a considerar a interatividade como a “alma” do Programa²⁵: *“a interatividade sempre foi a palavra-chave do Salto para o Futuro: trocar experiências, idéias e projetos para fazer nossa atividade educativa mais efetiva e vibrante. Interatividade como um processo constitutivo do desenvolvimento pedagógico.”* (Coordenação Pedagógica do Programa) Os produtores do Programa tomam a interatividade como um processo que possibilita dar “vez e voz” aos professores cursistas, através dos recursos multimidiáticos (telefone, fax, televisão) que possibilitam o que chamam de “canal de interatividade ou bloco tira-dúvidas” do Programa.

Analisando mais detidamente o alcance e a efetividade de um processo “dito interativo” no contexto ampliado das análises sobre a utilização de novas tecnologias, Belloni (1998) salienta que é preciso compreender a (con) fusão na qual estão imbricados diferentes conceitos recorrentes ao que se propaga como interação e interatividade:

é fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de interação – ação recíproca entre

²⁵ Expressão usada com freqüência no curso de capacitação de Gerentes da TV Escola em novembro/1999 – Belo Horizonte. Nesse encontro, em um dos painéis apresentando os diversos programas desenvolvidos pelo MEC e coordenados pela Secretaria Nacional de Educação à Distância, a interatividade do Programa “Um Salto para o Futuro” foi ressaltada como o diferencial que demarca este projeto dos demais coordenados pela Secretaria.

dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo carta ou telefone); e a interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados distintos em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CDROMs de consulta ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana do usuário de interagir sobre a máquina, e de receber em troca uma “ação” da máquina sobre ele (por exemplo, jogos virtuais, programas “inteligentes”. (Belloni, 1998 : 23)

Na produção de conhecimentos, essas novas tecnologias surgem no cenário atual ampliando a possibilidade de se repensarem as questões postas ao ato de conhecer: conexões, interatividade, velocidade da informação, entre outros. Desse processo, as novas tecnologias têm suscitado uma tendência universalizante, em que são redefinidas as relações entre tempo/espaço e, conseqüentemente, as concepções entre local/global na sociedade contemporânea. Nesse último aspecto, muitos autores têm destacado o papel contundente da informação como a chave de leitura na sociedade contemporânea. Para Belloni, “*seria válido dizer que vivemos a era da informação, na qual informação é uma nova moeda de troca, ou uma nova medida de valor (...)*” (1999 : 11). Assim, a relação entre conhecimento e novas tecnologias tornou-se pauta contemporânea nas diversas agendas que se propõem a pensar a sociedade nesse final de século²⁶, sendo incorporada como questão central no discurso oficial das agências multilaterais.

Todavia, há que se questionar, nesse contexto, uma tendência hegemônica pela qual muito do que se tem produzido e veiculado na

²⁶ Como expressão dessa tendência posta ao conhecimento como pauta nas agendas educacionais, Belloni (1999 : 3) acrescenta: “*desde as primeiras definições deste campo, em reuniões de especialistas sob os auspícios da UNESCO, está presente a idéia essencial de que a educação para as mídias é condição ‘sine qua non’ para a educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e portanto de redução das desigualdades sociais (Belloni, 1991 e 1995). É neste sentido que defendo aqui esta perspectiva como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais democratizadoras, incluindo a formação de professores plenamente atualizados e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações.*”

mídia eletrônica como informação confunde-se com produção do conhecimento. Nessa direção, caminham inúmeras teses²⁷ nas quais as novas tecnologias e o conhecimento tornar-se-iam elementos de um processo redefinidor no conjunto das esferas que compõem a sociedade contemporânea. São disseminadas expressões como: “sociedade do conhecimento²⁸”, “sociedade da informação” e “revolução informacional”. Segundo Miranda,

a produção e difusão do conhecimento são afirmadas como determinantes do desenvolvimento econômico e social no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que se caracteriza como uma “sociedade do conhecimento sem classes”. Entretanto, quando se fala de conhecimento, está se falando da incorporação de capital morto e da diminuição do capital vivo no processo

²⁷ Citando Quartieiro, E. M. (1997 : 4), pode-se evidenciar a discussão sobre a configuração de inúmeras teses sobre a relação entre novas tecnologias/conhecimento e informação: “na tentativa de precisar os alcances destas tecnologias da comunicação e informação, muitos teóricos procuraram descrever seus efeitos sobre as sociedades, nas diversas esferas da vida humana. Várias metáforas foram utilizadas por esses autores para explicar a configuração da sociedade contemporânea a partir dessas tecnologias, algumas, inclusive, tendo se tornado lugares-comuns: “aldeia global” (McLuhan, 1995, originalmente 1964), “sociedade pós-industrial” (Bell, 1977), “sociedade pós-capitalista” (Drucker, 1993), “sociedade da informação” (Toffler, 1994), “teia global” (Reich, 1993), “infoera” (Zuffo, 1996). Num aspecto todos concordam: estaríamos entrando definitivamente numa sociedade do conhecimento, isto é, o recurso econômico básico passa a ser, predominantemente, o conhecimento. É imprescindível, no entanto, registrar que há autores que divergem desta nomenclatura e da possibilidade concreta de uma sociedade do conhecimento, frente a heterogeneidade da realidade atual com sua distribuição desigual de informações. A este respeito ver Gentili (1994), Moura (1996), Chesneaux (1996), Dantas (1996). No entanto, consideramos que a expressão mais contundente para definir este momento histórico, a partir do potencial das tecnologias da comunicação e informação, é a possibilidade de concretização de uma “democracia cognitiva”, permitindo a construção individual e coletiva de conhecimentos, num espaço e tempo determinados, no sentido da promoção de todos os homens e mulheres”. (autora do texto *As tecnologias da informação e comunicação e a educação* apresentado no Enlope – Encontro nacional de didática e prática de ensino – 1997.)

²⁸ Apesar de a construção deste trabalho não explicitar uma análise mais depurada dessas questões, como aliás não é seu objeto, mesmo assim, ficam registradas algumas indicações de leitura para aprofundamento do tema. Nesse sentido, uma importante contribuição pode ser traçada no trabalho de Frigotto (1999a), que se apoia na pesquisa de outros autores, sinalizando suas preocupações com uma suposta organização social pautada por um modelo de “**sociedade do conhecimento**”. Segundo o autor, esse novo modelo de organização societal tem suas raízes nas seguintes teses: *sociedade pós industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, fim das ideologias, sociedade pós-histórica*. Portanto, uma falácia, muito bem representada, conforme apresenta Frigotto: “a tese da sociedade pós-industrial e pós-moderna, expressões de um novo paradigma científico e tecnológico, - sociedade do conhecimento – representaria a superação das desigualdades pelas formas de regulação social do mercado capitalista. É nesse sentido que a “nova” sociedade do conhecimento – por ser este um bem disponível, supostamente atingível por todos – tem a capacidade de eliminar as diferenças e desigualdades. O proletariado se transforma em cognitariado. Os conflitos, as relações de poder e de força ficam zerados malgrado a exacerbação e centralização de capital e conhecimento dos mecanismos de exclusão.” (Frigotto, 1999a : 197)

produtivo, o que significa que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente da ordem capitalista. (1997 : 43)

Em relação à idéia de uma “revolução informacional”, uma das mais propagadas quando se refere ao desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, Lojkin salienta que “ *a revolução informacional não se limita a uma mera mutação tecnológica (...) é mais uma revolução na utilização humana da informação, e isto não é absolutamente a mesma coisa que denominamos revolução informática.*” (1999 : 70) No conjunto dessas expressões disseminadas no cotidiano da sociedade contemporânea, Belloni chama a atenção para o fato de que é necessário evitar um certo “deslumbramento” que tem levado a um uso indiscriminado da tecnologia em suas potencialidades técnicas em detrimento de suas virtudes pedagógicas. Nesse caso, é necessário romper com uma visão “apocalíptica” e fortemente ideológica na qual o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) viriam corresponder aos interesses de determinados setores ou grupos sociais.

Pela necessidade da leitura crítica entre conhecimento e novas tecnologias, há que se considerar que, “*na chamada revolução tecnológica porém, a grande ausente é justamente a informação nova e relevante. As TIC avançaram mais rapidamente do que a própria informação.*” (Belloni, 1999 : 11) Assim, o simples processo de “acessar e selecionar” a informação não garante o processo de construção do conhecimento, uma vez que a própria informação carece de uma abordagem crítica em sua constituição. A cultura e o conhecimento só podem ser compreendidos historicamente, a partir de um desenvolvimento por rupturas e críticas, e não por um processo de acumulação, seleção ou utilização de um saber já produzido. Contudo,

a ruptura e a crítica de um novo saber frente a um saber anterior não significam o abandono ou a negação de todos os seus significados, mas a sua inserção em novos pressupostos, sua ressignificação ou ainda a definição de novos limites para sua validade. Por sua vez, em um mesmo tempo histórico, podemos constatar diferentes saberes e diferentes culturas que não se reduzem uns aos outros, sequer são unificáveis, pois se legitimam por distintas racionalidades e se constituem por diferentes relações de poder. Nesse sentido, conhecimento e informação não podem equiparar-se ou mesmo constituir-se como fundantes de uma mesma ordem sem a mediação crítica de um sujeito cognoscente.

No âmbito dessa discussão, muito se tem refletido e discutido sobre as possibilidades e alcances das novas tecnologias propiciando uma comunicação mais interativa no conjunto da vida social. Entretanto, essa possibilidade só se efetivará a partir da construção de fortes identidades locais no contexto das realidades globais a partir do processo de produção e socialização do conhecimento mediado pelos meios.

Amplia-se, assim, o cenário no qual a educação e a comunicação coadunam-se na perspectiva de apropriação e reflexão das diferentes potencialidades tecnológicas, dentre elas a possibilidade de fortalecimento da interatividade. Para Belloni, as TCI (tecnologias da comunicação e informação) representam a fusão entre a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas: *“ as facilidades inéditas de comunicação oferecidas pelas TIC vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância – simultânea ou diferida – pondo à disposição dos sistemas, seus estudantes e professores, técnicas rápidas, seguras, eficientes e, em alguns casos, até mesmo relativamente baratas, como o e-mail, por exemplo.”* (1998 : 23)

No discurso do Programa “Um Salto para o Futuro”, propaga-se que o uso das novas tecnologias pode ser considerado um avanço no Programa. Todavia, pretende-se, neste trabalho, empreender uma

análise dos diversos momentos de desenvolvimento do Programa para que se possa compreender o real alcance dessa tendência. No caso do processo interativo, dois momentos merecem destaque: primeiro, a dinâmica de desenvolvimento dos debates, momento em que questões são suscitadas e veiculadas para se tornarem elementos no processo de formação; segundo, a dinâmica de desenvolvimento do Programa no teleposto onde o Programa efetivamente acontece. Convém salientar que esses dois momentos são mediados pela análise da série “Violência e escola” e pela contribuição das pesquisas já produzidas sobre o tema.

3.1. A interatividade no contexto dos debates entre os especialistas.

Com referência ao primeiro momento, observou-se na pesquisa uma tendência que, em estudos anteriores sobre o Programa, já mereceu destaque: trata-se, como salienta Trindade (1996), do “*condutivismo pedagógico*”, ou, como salienta Barreto (1993), da tendência de um “*professor telespectador*” na dinâmica de desenvolvimento do Programa. Essas duas situações refletem a preocupação das autoras em torno das questões postas à interatividade do Programa, uma vez que as suas análises já alertavam sobre uma postura pautada na figura de um “debatedor que tudo sabe” (detentor do conhecimento) e na figura de um “cursista telespectador”, receptor das mais variadas mensagens veiculadas:

(...) a questão básica da parte do “tira-dúvidas” não foi resolvida. Por contradição com o que existe nas propostas pedagógicas, ele reflete uma postura que teoricamente nega: o processo de ensino se dando a partir da relação entre uma pessoa que detém o conhecimento e outra que nada sabe. A interatividade que é empregada, na qual as perguntas formuladas pelos professores de diferentes partes do país são respondidas, é fechada, baseada na concepção de perguntas que apenas levam a uma resposta, ao contrário de perguntas que levam a outras perguntas, problematizando em níveis cada vez mais

altos as questões abordadas. Somado a tudo isso, as respostas são sempre dadas pelos especialistas, transmitindo assim o modelo do "professor sabe tudo. A concepção da imagem utilizada nessa parte do programa transpira hierarquia onde um moderador orienta os especialistas, que por sua vez, transmitem o saber aos professores. Segundo a orientação pedagógica recebida pelos especialistas do Programa, a interatividade deve ser de "dupla via", ou seja, o professor pergunta do teleposto e o especialista no estúdio retoma a pergunta para ele, tentando criar um diálogo. Entretanto, isso fica muito difícil de acontecer, pois o professor do teleposto leva um susto e não consegue dizer nada na maioria das vezes. Além disso, a produção de TV não aceita essa orientação e através do ponto pede aos especialistas para não darem muito espaço ao teleposto, exigindo respostas rápidas e diretas. (sic) (Trindade, 1996 : 131)

Na análise dessas tendências, a dinâmica observada na série "Violência e escola" pode ser ilustrativa. Nos debates sobre o tema, percebeu-se que pouquíssimos professores puderam participar do "bloco tira-dúvidas". No geral, a média de participação dos cursistas (de todo o país) em cada programa girou em torno de cinco a oito perguntas enviadas via *fax*, *e-mail* ou telefone. A maioria dos cursistas das diferentes regiões brasileiras não participou efetivamente desse "processo de interatividade", devido ao seu próprio desenvolvimento: primeiro, seleciona-se no teleposto uma pergunta, construída pelos cursistas com auxílio dos orientadores e supervisores de aprendizagem; segundo, a pergunta é enviada ao estúdio do Programa para ser novamente selecionada pela equipe técnico/pedagógica do mesmo, entre outras enviadas de todo o Brasil. Nesse último caso, após uma triagem, apanha-se uma amostra que represente as questões mais expressivas dos diferentes Estados ou telepostos para serem respondidas pelos especialistas ou debatedores.

Somando-se aos procedimentos da dinâmica do "bloco tira dúvidas", as perguntas enviadas pelos cursistas são formuladas, na maioria das vezes, no momento em que acontece a veiculação do programa. Nesse sentido, não há "um tempo" para que os cursistas

possam se reunir, discutir, formular a pergunta e encaminhá-la ao debate. Ao contrário, essas atitudes acontecem em meio ao desenvolvimento do programa, impossibilitando que os cursistas continuem a análise dos debates, para não encaminhar perguntas evasivas ou repetitivas. Segundo Barreto, uma das alternativas para amenizar a pouca participação dos cursistas no Programa seria um retorno sistemático das respostas não obtidas no momento do “bloco tira-dúvidas” aos cursistas que enviaram suas respectivas perguntas. Sendo assim, “(...) esse retorno, mediante a realização de programas específicos ou a publicação de boletins especiais com respostas às questões mais significativas feitas pelos cursistas, poderia aproximar o Programa das demandas efetivas dos professores. (1997 : 179) Nessa direção, a autora acrescenta ainda que, no “bloco tira-dúvidas”, ou “processo de interatividade”,

fica muito a desejar o fato de não haver um maior diálogo entre os vários sujeitos envolvidos. Falta troca de experiências e maior naturalidade nas relações que também deveriam ser mais didáticas. O veículo limita essa possibilidade do ensino ao não permitir um amadurecimento das respostas de modo que sejam aproveitadas como sugestões de temas a serem explorados em sala de aula. Os meios (*fax*, telefone, pergunta ao vivo) deveriam permitir um retorno das respostas de modo mais sistemático, com um maior aprofundamento. (Barreto, 1997 : 93)

Todavia, apesar de os produtores do Programa afirmarem que já existe um processo de retorno sistemático das respostas não contempladas pelo Programa, em nenhum estudo pôde-se constatar a dinâmica desse retorno.

Da mesma forma, um outro indicativo dos limites do processo de interatividade no Programa refere-se à dinâmica de participação dos telepostos que possuem TV's Educativas em seus Estados. Sendo essa possibilidade interativa pouco explorada (apesar de possibilitar a participação de alguns cursistas em tempo real ou viva-voz nos debates

do Programa), quando utilizada demonstra um certo artificialismo, como salienta Barreto (1997): reduzida participação dos cursistas, limitada troca de experiências com os especialistas, falta de naturalidade nos debates, sem contar que *“a preparação prévia de um teleposto para ser focalizado pela produção tem criado situações artificiais de interação”*. (1997 : 178)

O “artificialismo” exposto por Barreto (1997) também pôde ser visualizado na postura do mediador dos debates, pois, ao que tudo indica, *“em alguns dos debates haveria necessidade de uma preparação melhor do mediador e dos especialistas que, às vezes, demonstram não ter conhecimento prévio do programa antes deste ir ao ar.”*(sic) (Barreto, 1997 : 91) Com relação à série “Violência e escola”, a mediadora do debate demonstrou uma fala fragmentada, muitas vezes parecendo guiada pelo *ponto no ouvido*²⁹ ou por roteiro já preparado pela equipe técnico-pedagógica do Programa, com postura permanentemente pautada pela preocupação com a estética televisiva. Nesse sentido, houve ausência de espontaneidade e domínio do conteúdo para a verticalização do conhecimento e aprofundamento das discussões na condução de uma proposta que se inferia da possibilidade do debate.

A par dessas dificuldades encontradas no desenvolvimento da proposta de interatividade do Programa, Barreto, em sua primeira pesquisa, já alertava para se repensar a dinâmica do projeto, pois, segundo a autora, esse é o momento de excelência no processo de formação do professor que participa dessa modalidade de educação à distância: *“trata-se de um momento indicativo das necessidades profissionais dos professores telespectadores. Além disso, é fértil em*

²⁹ Sobre essa indicação, Lima (1997) acrescenta que suas visitas ao estúdio de produção do Programa “Um Salto para o Futuro” contribuíram para a compreensão da rotina de trabalho na elaboração dos programas veiculados: *“verificou-se, também, no desenrolar das perguntas, o indispensável trabalho do funcionário encarregado do ponto televisivo, comunicando ao especialista se sua resposta havia sido satisfatória e indicando, ainda, o tempo disponível.(...) (:79) Era dada orientação aos especialistas no sentido de que eles procurassem, ao responder às perguntas, estabelecer uma relação com os vídeos apresentados, bem como com as perguntas que já haviam sido respondidas, de modo que o telealuno também fosse realizando tais relações em sua própria mente. Este era, em síntese, o objetivo da dinâmica do Programa, embora nem sempre possível de realização, devido ao fato de o programa ser ao vivo.”*(: 185)

possibilidades e sugestões para a produção de novos programas da série.” (1993 : 73) No que pode ser percebido, o processo de “interatividade” se intitula como um “espaço de participação dos cursistas” no conjunto do Programa. Sendo assim, Barreto adverte que a *“interatividade deveria ser redimensionada proporcionando mais tempo de voz ao professor cursista.”* (Trindade, 1996 : 139)

Também deve-se criticar que, na série “Violência e escola”, assim como em outras temáticas do Programa, a interação traduziu-se no *ato de perguntar e responder*: o cursista “enviou” a pergunta e o debatedor a “respondeu”. Se essa é a forma propagada pelo Programa como o momento do “tira-dúvidas” ou do “processo de interatividade”, não se pode visualizar nela uma postura recíproca e dialógica ou um processo interativo. Ao contrário, a pesquisa relata uma postura centralizadora e, até certo ponto, hierárquica. A esse respeito, Trindade salienta que: *“o especialista deveria evitar esse tipo de posição e o cursista deveria ter sido mais trabalhado a respeito da proposta pedagógica do Programa, que encaminha a questão para a reflexão e não para a “receita pronta”* (1996 : 114). Não obstante, essa leitura de mão-dupla não foi exercitada na série “Violência e escola”. Pelo contrário, a dinâmica interativa da série negou essa perspectiva com o modelo de educação bancária na mediação da *pergunta-resposta*.

As políticas contemporâneas de utilização dos meios têm demarcado um campo no qual muitos “discursos” proferem uma “nova forma de aprendizagem”, mais interativa, autônoma, crítica, enfim, uma auto-aprendizagem. Todavia, esses discursos não conseguem sair das mediações de uma retórica do “novo” que se contrapõe a um “velho” conhecimento, sem avançar no campo de uma aprendizagem que realmente faça frente aos propósitos anunciados. No caso do Programa, antes de suscitar uma postura na qual as perguntas pudessem gerar novas perguntas e os cursistas tivessem a oportunidade de retomar a sua fala e constituir novas proposições, ele demonstrou uma “interatividade” que, de certa forma, tornou improvável o debate crítico:

o cursista envia a questão – o mediador encaminha a discussão – o debatedor “responde” – encerrando-se o processo interativo nessa mediação. O processo foi tradicional, centrado na figura do debatedor e, portanto, muito longe de constituir uma atitude de auto-aprendizagem.

Para Barreto (1997), somam-se a esses fatores outras dificuldades inerentes ao papel dos debatedores no processo de “interatividade”: trata-se da má atuação dos especialistas/debatedores no processo de constituição dos “debates”: *“em alguns momento, parece superficial (...) As considerações feitas ficam ao nível do discurso (...) os especialistas, por sua vez, respondem fundamentados apenas no seu próprio conhecimento (...)”* (Barreto, 1997 : 92) Também outros estudos, como os de Trindade (1996) e Nampo (1995), indicam outras dificuldades: o despreparo teórico, a pouca verticalização dos temas, a ausência de postura crítica, o tratamento aligeirado dos temas, e o não atendimento às expectativas do cursista, entre outras. Barreto acrescenta que, nos resultados de sua pesquisa, *“(...) há também muitos indícios (43%) de que os orientadores de aprendizagem tendem a tratar os temas de modo aligeirado, sem condições de estimular uma reflexão teórico-metodológica mais atenta entre os alunos.* (Barreto, 1993 : 90) Na série “Violência e escola”, essas tendências demonstraram um perfil de debatedor cuja atuação se efetivou em torno de respostas evasivas, baseadas no senso comum, na religião, com forte teor para um recorte psicologizante do tema tratado.

3.2. A interatividade no contexto do teleposto analisado.

Desse segundo momento da interatividade, relativo às dinâmicas desenvolvidas nos telepostos de recepção do Programa, entendeu-se que inúmeras tendências negaram as perspectivas defendidas nas diretrizes do projeto. Primeiro, houve os aspectos de consolidação da infra-estrutura necessária para a efetivação do processo de interatividade. A análise da realidade brasileira a partir dos

estudos de Barreto (1993 e 1997), Trindade (1996) e Nampo (1995) demonstraram a ausência ou precariedade dos recursos disponíveis nos telepostos analisados: *fax*, telefone, Internet, antena parabólica, vídeo, televisor, TV educativa. Também a pesquisa de Trindade conclui que *“nem todos os equipamentos previstos existem nos telepostos. Há ausência, em 85% deles, de telefone, fax e material de consumo”* (1996 : 104) Da mesma forma, Barreto acrescenta que a falta de infraestrutura³⁰ mínima para a realização das propostas contidas no projeto do Programa tem representado o fosso existente entre o discurso que se propaga e aquilo que efetivamente se realiza nas políticas de utilização dos meios: *“no que tange à infra-estrutura necessária para que a interatividade se efetive, registrou-se um número insuficiente ou com funcionamento precário dos aparelhos de fax, telefone e canal de vídeo para que os cursistas tivessem sua participação ampliada. (Barreto, 1997 : 131)*

No teleposto onde ocorreu o desenvolvimento da série “Violência e escola”, existiam apenas uma linha telefônica como canal disponível para o processo de interatividade, e recursos, como aparelho de TV, vídeo e antena parabólica para a recepção do Programa. No Estado de Goiás, a coordenação do Programa salientou que os recursos de apoio (*fax*, xerox, telefone), quando requisitados pelos cursistas para participarem do bloco de interação com o Programa, estavam disponíveis somente nas Delegacias de Ensino: *“o fax é da Delegacia, tudo aí é da Delegacia. No teleposto não tem isso não!”* (Coordenadora do Programa). Indagada sobre a eventualidade de essas Delegacias estarem fechadas à noite (momento em que o Programa acontecia ao vivo) e os cursistas sentirem a necessidade de participação no processo interativo,

³⁰ Sobre a precariedade na infra-estrutura mínima para o funcionamento dos telepostos, em 1993 Barreto, em seu primeiro trabalho de análise da experiência de implementação do Programa, já alertava para o fato de que: *“os serviços de fax e telefonia ainda funcionam na maioria dos estados, de modo bem precário, como já se assinalou. O telefone em um número considerável de casos, não está sempre disponível, e vez por outra, deixa até de existir no teleposto. Como o fax é instalado normalmente no teleposto polo, a sua utilização pelos demais telepostos, em particular por aqueles muito distantes, fica dificultada. A tramitação das perguntas e respostas dos cursistas nessas condições ocorre muitas vezes de modo mais lento do que o esperado, sem contar com as dificuldades relativas à manutenção do aparato envolvido.”*(sic): 129)

a coordenadora acrescentou que *“como ele não pode entrar ao vivo, ele pode mandar uma questão ou outra depois, no dia seguinte. Mas esta participação ao vivo não tem.”* (Coordenadora do Programa). Os telepostos estariam, portanto, desprovidos da estrutura mínima que, segundo as diretrizes do Programa, garantiriam o processo de interatividade.

Outro elemento evidenciado pela pesquisa refere-se à forma pela qual se desenvolveu a dinâmica de efetivação da série. Notou-se que ela foi gravada em fitas VHS. Nesse sentido, não houve a participação dos cursistas seja no momento em que o programa aconteceu ao vivo, ou em sua “interatividade.” No geral, a tendência de utilizar programas gravados em fitas VHS já havia sido observada em estudos. Porém, pôde-se depreender que a justificativa pela qual inúmeros telepostos em todo o Brasil estavam utilizando os programas gravados em fitas VHS era a do atraso na entrega do *“Boletim Pedagógico”*. No caso específico desta pesquisa, e em especial sobre a realidade do Estado de Goiás, a coordenadora do Programa salientou que os boletins pedagógicos chegavam sempre atrasados nos telepostos espalhados pelo interior do Estado, sendo sua reprodução (cópia da cópia) e distribuição responsabilidade da Coordenação Geral do Programa no Estado. A fala da própria coordenadora do Programa em Goiás demonstra essas preocupações: *“na maioria das vezes, o material chega completamente atrasado. E quando chega atrasado, a gente abre um precedente: gravem os programas, esperem o material chegar e se preparem para trabalhar a fita que foi gravada. Aí tem um problema: ele perde o momento de interatividade.”*

Indagada sobre a ocorrência de utilização das fitas VHS no teleposto pesquisado, a supervisora de aprendizagem insistiu em afirmar que a maioria das séries trabalhadas nesse teleposto acontecia concomitantemente à programação ao vivo. Segundo ela, a utilização das fitas VHS só acontecia quando os boletins chegavam atrasados e os orientadores não conseguiam estudar e/ou preparar o curso. Todavia,

observou-se que suas falas contradiziam com as falas das orientadoras de aprendizagem, para as quais a maioria das séries era apresentada em fitas VHS. A justificativa das orientadoras era: “ *nós não vamos mais trabalhar ao vivo com uma série sem o boletim pedagógico. Precisamos estudar e preparar melhor os cursos. Não dá pra improvisar na hora do curso*”, o que indica a ocorrência do Programa contrária à sua veiculação ‘ao vivo’. Assim, é possível questionar: em que consiste o processo de interatividade no Salto e qual o seu diferencial em relação a qualquer outro programa ou modalidade que, em tese, também utilize fitas VHS em seu desenvolvimento?

No desenvolvimento da série “Violência e escola”, observou-se que em nenhum momento do curso houve a interrupção da fita para esclarecimentos, debates ou aprofundamento do tema. Se o empecilho para a participação do Programa ao vivo era a questão do boletim pedagógico, de posse do mesmo, e com a gravação das fitas, por que não houve no Programa nenhum momento de reflexão do conteúdo veiculado nos vídeos? Na realidade, houve a transmissão do vídeo sem preocupação de abordá-lo e discuti-lo. No processo, não houve perspectiva de um trabalho pautado pela interação entre os cursistas e os orientadores de aprendizagem, mas, ao contrário, uma relação de “distanciamento” entre orientadores/cursistas e cursistas/cursistas. Assim, não foi encontrada uma postura dialógica sobre o tema. Ao discutir as questões, a apatia dos cursistas conduzia os diálogos para outros assuntos, na mediação do particularismo³¹ de cada um. Por exemplo, várias vezes apareceu nas discussões a palavra “culpa” (da família, da sociedade, da escola, nossa). A fala e a postura de uma

³¹ A respeito dos aspectos referentes à exacerbação do particularismo e do individualismo na sociedade contemporânea, pode-se acrescentar que “*a vida individual, espiritual e subjetiva será sempre convertida numa abstração quando não for compreendida como uma manifestação real do conjunto social. Quando despregadas da objetividade, na qual se depositam e se constituem, as expressões da vida subjetiva nada mais são que uma nebulosidade abstrata, absurda e carente de um objeto real: o reino do “non sense”, do irracional, da pura absurdidade. Por esse movimento, que autonomiza a subjetividade frente à objetividade, não somente a consciência e a vida subjetiva em geral, mas também a realidade como um todo, se convertem em um apêndice de um pensamento reificado operado em nome de uma crítica plasmada, que se petrifica numa compreensão a-histórica tanto da sociedade quanto do indivíduo.* (Resende, 1999 : 7)

cursista podem ser ilustrativas: *“Gente, eu tenho saudades do tempo da ditadura! Hoje tudo pode! Naquela época era mais fácil educar os filhos!”* (Anexos : 10 linhas 296-300) Ao contrário, portanto, de tomar as afirmações como ponto de partida para uma reflexão mais criteriosa sobre violência/sociedade, a orientadora de aprendizagem permaneceu ausente da discussão, contentando-se com impressões pessoais para complementar a fala da cursista.

Assim, convém salientar que o processo de interatividade proposto pelo Programa “Um Salto para o Futuro”, ao contrário de propiciar um processo formador do professor/cursista, encontra-se na mediação do uso tecnocrático das novas tecnologias. Segundo Belloni, poder-se-ia dizer que, na leitura crítica dos meios, e conseqüentemente na compreensão da relação entre tecnologia/educação, é preciso

ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo “tecnicismo” redutor ou de um “deslumbramento” acrítico; ir além da visão “apocalíptica” que recusa comodamente toda tecnologia, em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas, derivadas de pressões do mercado; e dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional. (Belloni, 1999 : 3)

Pretto (1997) adverte para o fato de que o processo de interatividade defendido pelo Programa, assim como as políticas públicas de apropriação e utilização dos meios, carecem de uma avaliação crítica na perspectiva da *apropriação e socialização pública para utilização das potencialidades tecnológicas*³². Para o Programa,

³² A esse respeito, acrescenta uma questão fundamental na discussão sobre a relação educação/novas tecnologias no processo de democratização do conhecimento: *“esta democratização passa, no entanto, por vários caminhos e instâncias. Um deles é, sem dúvida, a de termos uma legislação forte de tal forma a garantir, nestes momentos de privatizações, acesso aos meios àqueles que não têm poder aquisitivo para adquirir o ingresso deste mundo de comunicação generalizada. Em julho do ano passado foi aprovada a Lei número 9.472 conhecida como Lei Geral de Telecomunicações (LGT). Nesta lei foi*

sugere a perspectiva de conexão dos telepostos em rede como uma das alternativas do processo de interatividade. Sendo assim, *“paralelamente, estaríamos colocando os postos do Salto interligados à Internet e, com isso, garantindo, de fato, a tal interatividade tanto falada e tão pouco vivenciada neste projeto.”* (Pretto, 1997 : 5)

Ao considerar as indicações de Pretto, pode-se inferir que uma das possíveis “saídas” para a efetivação da interatividade no Programa seria a possibilidade de conexão dos telepostos de todo o Brasil à rede mundial da Internet³³. Dessa forma, o Programa estaria disponibilizando a todos os telepostos a possibilidade de socializar suas reflexões, produções, ou mesmo manter um intercâmbio entre as suas diferentes realidades. Paraphraseando Pretto, quando este afirma que mais importante do que colocar a Internet nas escolas é colocar as escolas na Internet: *“fortalecer as culturas locais e disponibilizá-las na rede mundial, é fortalecer o cidadão. É permitir que cada cidadão seja sujeito de sua própria história e de uma história coletiva que está sendo construída por todos”* (Pretto, 1998a : 2), Nesse sentido, mais do que conectar os telepostos à Internet, seria necessário *produzir e socializar os conhecimentos neles suscitados*. Todavia, vale ressaltar que essa é

introduzido um dispositivo muito importante chamado Fundo para Universalização de Serviços. O artigo 81 detalhou que este fundo deveria ser criado especificamente para essa finalidade, para o qual contribuiriam prestadoras de serviços de telecomunicações (públicas e privadas). Em outras palavras, um fundo – que ainda não foi regulamentado! – com o objetivo de viabilizar o acesso aos meios e serviços. Uma das primeiras idéias presentes seria o de usar estes recursos para conectar escolas, bibliotecas, hospitais, em todo o Brasil, de tal forma a viabilizar, seja através da telefonia como do acesso à rede mundial Internet, que as famílias que hoje não dispõem destes meios privadamente – em suas próprias casas – possam dele dispor na escola pública (e gratuita) de seu próprio bairro.” (Pretto, 1998a : 1)

³³ A esse respeito, é importante ressaltar que nas diretrizes do Programa existe a indicação de conexão desse projeto de educação à distância em rede: *“a inserção da informática no sistema de Teleducação permitirá, em breve, o acesso dos professores de todo o País, mediante videotexto, via linha telefônica comum, a um Banco de Dados Central na Fundação Roquette Pinto. A este se interligarão terminais instalados nos Estados e Municípios, em Telepostos que, posteriormente, implantarão seus próprios bancos de dados. Ao sistema informatizado serão conectados terminais a serem instalados gradativamente nas unidades escolares de todo o país, ampliando o atendimento aos alunos da educação básica.”* (MEC, 1992 : 11) Todavia, esses propósitos não se efetivaram. Ao contrário, a partir da série “Violência e escola”, setembro/1999, a equipe técnico-pedagógica do “Um Salto para o Futuro” abriu uma página na Internet ligada à central de produção do Programa (<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>), a fim de oferecer subsídios às questões trabalhadas. No entanto, esse espaço encontra-se constantemente desatualizado, embora pautado na perspectiva de oferecer aos cursistas materiais (textos, sinopses, etc.) sobre o tema em discussão. Ou seja, constitui-se num banco de “informações” ao alcance de poucos

uma “possibilidade” que poderia ampliar os canais de “participação” dos sujeitos que vivenciam o Programa, muito embora não mude a dinâmica equivocada na qual se assenta a concepção de formação docente no contexto da reforma educacional e, conseqüentemente, no contexto do Programa: fragmentação, descontinuidade, senso comum. Nesse caso, continuariam as condições de um processo apenas vivenciado no discurso dito “interativo”, pois, ainda assim, permaneceriam as condições de um processo “interativo” pautado numa relação unilateral (cursista pergunta – debatedor responde).

Citando Frigotto (1999a), poder-se-ia concluir afirmando que, ao adotar uma postura política de utilização dos meios, ou seja, uma atitude para além da utilização de seus aspectos funcionais, é preciso pressupor que

a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento (...), mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas da solidariedade, da igualdade e da democracia. (Frigotto, 1999a : 139)

Diante do exposto, a apropriação política em torno das potencialidades tecnológicas do Programa “Um Salto para o Futuro” reflete uma postura que, em tese, nega as suas diretrizes: a não apropriação dos meios como ferramenta pedagógica e como possibilidade técnica em um processo de interação. Nesse sentido, sem uma preocupação fundamental com essas duas questões, a utilização técnica das potencialidades tecnológicas continuará propiciando uma tendência em que a interatividade mais uma vez representará as

cursistas. Na realidade, ainda se encontra muito longe de abrir espaços de “discussão e interação” dos telepostos em processos de conexão ou rede.

indicações de uma retórica propagada e fundamentalmente não vivenciada.

CAPÍTULO IV

O debate como reafirmação do senso comum

Como se constituem e se desenvolvem os conteúdos trabalhados no Programa “Um Salto para o Futuro”? Afinal, ele se propõe a repensar, juntamente com os professores cursistas, as questões inerentes às novas tecnologias, à interdisciplinaridade, ao currículo e ao conhecimento como elementos indispensáveis a um projeto de formação continuada. Nesse sentido, pretende que sua proposta pedagógica, mediada pela apropriação das “novas” potencialidades tecnológicas, se efetive como um processo pelo qual a formação docente venha se pautar por diferentes formas de conhecer e interagir com o conhecimento. Assim, propaga o exercício da criatividade, autonomia e crítica na formação docente, pois o uso das novas tecnologias estaria a serviço da *“emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável”* (Boletim pedagógico da série Informática na educação/Salto, 1999 :1)

O Programa ressalta ainda que o papel primordial das novas tecnologias é consolidar novas estratégias nas dimensões do ato de aprender e ensinar. A formação do professor que dele participa deve ser marcada pela *“consciência crítica”* na abordagem do processo ensino-aprendizagem, ou seja, visa a uma formação que considere a *“perspectiva de uma prática docente transformadora”* (Boletim pedagógico da série PCN/Salto, 1998 : 1) Para o Programa,

o uso da tecnologia cada vez mais ocupará um lugar de destaque no processo de aperfeiçoamento e reciclagem dos docentes, em face da dimensão dos conteúdos universais, que passaram a ser orientados para uma nova ordem mundial. Na medida em que os profissionais estiverem preparados poderão participar das decisões sobre a vida da escola e ter condições de estabelecer uma

relação dialética num processo ativo e dinâmico, no qual o aluno terá a oportunidade de desenvolver e formar sua consciência crítica. (Brasil, 1992 : 28)

Para o alcance dessas prerrogativas, a proposta do Programa aposta na possibilidade de “colocar a escola em sintonia com a ciência e em sintonia com a vida”. (Brasil, 1993 : 9) No contexto dessas proposições, “desenha-se um novo perfil de professor (...) um prestador de informações e indicador de métodos”. (Brasil, 1994b : 18) Assim, o documento “Educação à distância – integração nacional pela qualidade do ensino” (Brasil, 1992) evidencia que o referencial teórico das diretrizes pedagógicas do Programa constitui-se a partir “dos princípios da escola Construtivista / Interacionista, formulados nos trabalhos de Piaget, Sinclair e Inhelder, e da Psicologia da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, Teberosky e Palácios, entre outros.” (1992 : 24). Da mesma forma, são feitas referências aos estudos de Vigotski, Lúria, Leontief, Bakin e, no Brasil, Lemos e Smolka.

A partir desse referencial teórico proposto, percebe-se uma grande ênfase na abordagem de temas relacionados à Psicologia, principalmente nos aspectos ligados à teoria construtivista. O Programa traz nas suas diretrizes indicações de que os conteúdos trabalhados na formação docente devem propiciar uma atitude interdisciplinar sobre questões relacionadas ao fazer e ao saber da prática cotidiana na escola. Todavia, estudos como os de Barreto (1993) já alertaram para o fato de que o referencial teórico vivenciado no contexto do Programa, ou ainda a intencionalidade de se construir uma prática pedagógica interdisciplinar, “é um ponto confuso em todos os temas e no material. Na maioria das vezes esta idéia é confundida com a integração de disciplina (...)” (1993 : 62) A autora acrescenta ainda que os conceitos básicos trabalhados no Programa não são efetivamente abordados e vivenciados de forma interdisciplinar, como se espera nas diretrizes. Adverte também que seria necessário repensar os conteúdos veiculados pelo Programa, uma vez que,

(...) a possibilidade de que se instaure um diálogo de surdos é ainda maior, e enorme é o risco que corremos de apenas inaugurar o uso de mais um jargão que nos dá a todos, capacitadores e professores, a sensação de estar realizando um trabalho mais moderno, sem que estejamos de fato fazendo avanços significativos em termos pedagógicos. (Barreto, 1993 : 18)

Mas quando se pensa sobre como se constituem e se desenvolvem os conteúdos trabalhados no Programa, dois momentos se destacam: antes e depois de 1998. Há que se ressaltar que, até 1998, os conteúdos versavam sobre temas e conceitos relacionados às diversas áreas do conhecimento que subsidiariam a prática pedagógica docente. Nesse momento, o Programa se propunha a trabalhar com núcleos conceituais como *tempo, espaço, atividades humanas e linguagem*, na tentativa de quebrar a artificialidade e a compartimentalização das diversas áreas do conhecimento que embasavam os conteúdos das primeiras séries do ensino fundamental. Os conteúdos que davam base à formação do professor cursistas eram sobre Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes, Alfabetização, entre outros.

No segundo momento, após 1998, há uma mudança de prioridade e ênfase nas temáticas abordadas. Da abordagem de conteúdos e conceitos relacionados às áreas do conhecimento, passa-se à abordagem de temáticas centradas em recortes da política educacional contemporânea³⁴: PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), projeto educativo na escola, informática e educação, PMFE (Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas), PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), educação à distância, Proformação, PCN's Ensino Médio, PCN's Educação Indígena, apropriação e uso da TV Escola, mobiliário escolar, entre outras. Desse conjunto, houve grande ênfase nas temáticas relacionadas aos PCN's. Só nessa direção,

³⁴ Essa tendência pôde ser visualizada nas grades de programação com todos os conteúdos trabalhados pelo Programa desde o ano de sua criação (1992) até os dias atuais. (Fonte: arquivos do Programa na Superintendência de Educação à Distância e Continuada do Estado de Goiás).

observou-se que foram dedicadas (no período de 1998 à 2000) 10 (dez) séries na formação docente.

Nota-se, portanto, uma nítida mudança na direção dos conteúdos veiculados pelo Programa, no eixo central de discussão, na duração (séries mais curtas) e no aprofundamento dos temas. O que teria levado o Programa a mudar a centralidade de suas discussões na formação docente e como justificar tais mudanças, atentando-se para a sua especificidade? Uma primeira tentativa de responder à essas questões pode aproximar a análise do contexto da política educacional contemporânea. Se, no primeiro momento, o Programa inferia a possibilidade de que a abordagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento propiciaria uma “determinada mudança” na prática pedagógica do professor cursista, já, nesse segundo momento, apostou na possibilidade de que essa “mudança” se efetivasse no contexto mais amplo no qual se insere o papel docente. Ou seja, para além da especificidade da mudança na sala de aula, focalizam-se as discussões sobre os temas da educação para o enquadramento do papel social da escola a partir das premissas defendidas pelo Ministério da Educação.

Nesse caso, o Programa estaria servindo de meio eficaz para fazer valer a reforma educacional contemporânea, no chão da escola ou da sala de aula, por meio da formação continuada de professores. Assim, temas como “parâmetros curriculares para o ensino fundamental”, “parâmetros curriculares para o ensino médio”, “parâmetros curriculares para a educação indígena” e “informática na escola” seriam programas pelos quais os propósitos do Ministério da Educação estaria fazendo frente à “nova perspectiva no processo ensino-aprendizagem”, dito “mais interativo, mais inovador, contextualizado, global e de melhor qualidade”. Todavia, deve-se salientar que essas temáticas não fizeram (e não fazem) outra coisa senão padronizar e equiparar diferentes realidades em nome de uma suposta “igualdade”, sem considerar as experiências, as diversidades e a multiculturalidade do processo educativo. Em relação aos conteúdos

que dão base aos processos formativos, nota-se, então, a postura de centralização do MEC no que diz respeito aos aspectos pedagógicos da reforma e no contexto da ação do Programa.

Da mesma forma, temas como “projeto educativo na escola”, “padrões mínimos de funcionamento das escolas”, “plano de desenvolvimento da escola”, “educação à distância”, “proformação”, entre outros, indicam a intencionalidade do MEC em “orientar” as políticas da educação. Essas “orientações” se traduzem na perspectiva de um delineamento de objetivos, ações, execuções e metas que os atores escolares (pais, professores, alunos e funcionários) devem “seguir” para alcançar determinadas metas. Todavia, essas orientações têm se constituído na perspectiva de uma educação que vem de “fora para dentro” e de “cima para baixo”. Desconsidera-se a fecundidade das experiências e do papel social dos atores, ao negar as especificidades de cada realidade e, mais uma vez, orienta a padronização de determinadas políticas como o único critério para a obtenção de uma “suposta melhoria da qualidade de ensino”. Assim, essas temáticas incorrem na formação continuada de professores com o objetivo de fazer valer as mudanças “previamente orientadas” no contexto da escola.

A série “Violência e escola” é uma das expressões que possibilitam visualizar alguns aspectos dessa nova dimensão exposta no Programa, pois, ao que se pôde notar, refere-se a uma particularidade que não trata propriamente de questões relacionadas a conteúdos, mas da abordagem de micro-recortes relacionados ao cotidiano da relação escolar, porém, de forte teor ideológico.

4.1. O conteúdo veiculado da série “Violência e escola” no contexto das discussões entre os debatedores.

Considerado o momento que dá base à dinâmica de desenvolvimento do Programa, o debate constitui ponto de partida para a abordagem do conteúdo na formação docente. Nesse caso, todas as

ações, discussões e desenvolvimento da dinâmica nos telepostos são subsidiados pela veiculação e recepção do conteúdo dos debates sobre os temas tratados nos programas. Para a efetivação desses debates, são convidados pela coordenação pedagógica do Programa professores universitários ou representantes da sociedade que possuem alguma ligação com o tema em estudo, sob a coordenação do mediador do Programa. Esse último encaminha o debate e, em determinados momentos, insere perguntas enviadas pelos cursistas ou trechos de vídeo sobre o tema. Da mesma forma, direciona a pergunta ou a fala a um dos debatedores e aos demais, caso queiram complementar a reflexão. Nota-se que cada debatedor tem um determinado tempo³⁵ para expor suas afirmações e a dinâmica do debate se afirma na relação entre os atores. Em alguns casos, são convidados a debater alguns professores cursistas, só que, contraditoriamente, eles não fazem parte da mesa de discussões. Ficam sentados separados dos debatedores e, por poucas vezes, têm a oportunidade de expor suas idéias.

Na série “Violência e escola”, a análise das falas e posicionamentos dos debatedores constitui um dos espaços deste trabalho. Assim, pôde-se constatar que, na discussão, os debatedores depositaram, tanto no indivíduo, quanto na escola, um papel “salvacionista” da sociedade, como demonstra uma das falas de visão redentora: *“a educação tem um papel fundamental em mudar essa realidade.”* (Rubem César Fernandes³⁶) Dessa forma, o eixo dos debates pode ser representado, como salientou um debatedor, a partir da idéia de que *“a principal mudança esteja no sentimento de que a gente perdeu o controle.”* (Rubem César Fernandes) As falas dos debatedores coincidiram na afirmação de que a sociedade contemporânea “perdeu o controle” e a “autoridade”, em um momento em que imperam a

³⁵ Estudos como os de Lima (1997) demonstraram que a exposição das falas dos debatedores é guiada por um ponto no ouvido, delimitando o seu tempo e natureza, caso não correspondam às expectativas da coordenação do Programa.

³⁶ Rubem César Fernandes – debatedor na série Violência e escola – Diretor Executivo do Viva Rio.

“individualidade”, “a falta de religiosidade” e “a permissividade³⁷”. Nesse sentido, houve ênfase na propagação de que a “culpa” ou a “solução” para os problemas da violência estariam depositados ora no sujeito (e suas condições biopsicossociais), ora na escola: *“a escola é uma das maiores responsáveis por criar uma sociedade onde alguns seguimentos têm valores positivos e outros têm valores negativos”* (Içami Tiba)

Entretanto, apesar de os debates caminharem na indicação de um discurso “particularista” ou num “recorte das experiências imediatas”, pode-se depreender que, entre os debatedores, ainda se encontravam indicações de uma reflexão crítica sobre as questões da relação violência/sociedade. Nesse caso específico, ressaltam as afirmações de uma das debatedoras³⁸ sobre a necessidade de conhecer as raízes históricas da violência a partir da análise dos diferentes modelos de desenvolvimento econômico e social:

“a gente passou por sociedades as mais diferentes e nós vamos aqui encontrar muitas raízes da violência na escravidão, no colonialismo (...). A violência começou quando nosso país foi ocupado. O que foi feito com a população nativa? Como foi tratada? Quer dizer, haviam modelos de desenvolvimento no mundo que pedia a produção”.(Flora Abreu)

Essa debatedora apontou ainda a necessidade de uma leitura sobre a história da violência na exploração do trabalho indígena, do negro e do imigrante. Suas afirmações se diferenciaram de um recorte “imediatista ou individualista” no contexto geral dos debates: *“a gente fala de violência, só que ela não vem do nada, do céu, não é um estilo da humanidade. Ela é produto de um desenvolvimento, de modelos de desenvolvimento da sociedade que geram e têm suas raízes históricas.”*(Flora Abreu) Segundo ela, a escola também é violentada

³⁷ Expressões utilizadas com frequência pelos debatedores em todos os programas que compõem a série “Violência e escola”. Entre esses debatedores, Ivanir Santos Silva – Sub-secretário de Estado e Direitos Humanos e Cidadania/RJ

³⁸ Flora Abreu, socióloga e diretora do grupo “Tortura nunca mais”

quando se nega ao professor um estatuto profissional digno de seu trabalho. Da mesma forma, indicou que a injustiça social, o preconceito e as diferentes formas de violência são aceitas e reproduzidas pelas instituições sociais.

Já no transcorrer dos debates, os diferentes debatedores caminharam de tal maneira na contramão dessas indicações que essas questões acabaram se diluindo no conjunto de uma reflexão que insistia em encontrar no sujeito ou na família as raízes históricas da violência. Como quadro indicativo desse caminho, basta aferir o posicionamento e o discurso defendidos por um outro debatedor³⁹ em contraponto às questões apresentadas.

Segundo ele, a violência pode ser explicada pela perda da autoridade dos pais, expressa nas condições de controle sobre os filhos, exatamente no momento em que tentaram não reproduzir a violência e autoritarismo que sofreram na infância. Em decorrência disso, *“os filhos massacraram os pais (...) e essa educação não levou a parte ética em consideração. Portanto, os pais engoliram muitos sapos neste processo de educação.”* (Içami Tiba) A educação contemporânea é tão *“tolerante e permissiva que dá vazão à vontade e justifica qualquer gesto a partir do querer: se eu quero, eu posso e ponto final.”* (Içami Tiba)

Assim, os debates tenderam a caminhar pelo trato das questões da violência sob a ótica da família e da religião. Nessa última, procuraram-se respostas que pudessem explicar a falta de autoridade da família, a permissividade, a ética, a responsabilidade, dentre outras. Questões como a *“falta de humanidade”* foram um dos argumentos que sustentaram posicionamentos como, por exemplo:

“olha, a minha visão sobre violência é uma visão ampla. Eu vejo a violência como ela tem várias caras, mas uma causa só que é o próprio ser humano. Então eu vejo a violência como uma agressão física ou ideológica colocada a uma pessoa, a um grupo ou um país. E o que leva um ser humano a ser violento? Em primeiro lugar, a

³⁹ Içami Tiba, psiquiatra de jovens e adultos e escritor.

falta de conhecimento da vida, o baixo nível espiritual que hoje abrange a humanidade, desamor pelo próximo, a ganância, a luta pelo poder, a inveja e outras mazelas que atingem a humanidade.” (Carlos Gracie⁴⁰)

Nesse sentido, ao invés de pautar as reflexões na relação violência/escola em suas raízes históricas, numa compreensão mais ampla da realidade social, os debates apontaram a ignorância, a soberba, o desamor, o apego ao poder, a inveja e outras questões que afetam o indivíduo. Da mesma forma, as soluções para esses problemas puderam ser representadas: co-participação, co-responsabilidade⁴¹, sentimento de fraternidade, solidariedade.

Quanto ao posicionamento da escola diante da violência, verificou-se, mais uma vez, divergências de posicionamento dos debatedores. Segundo o psiquiatra de jovens e adultos,

“na escola, pelo fato de se juntarem muitos adolescentes, eles sofrem de um processo que eu costumo chamar de embriaguez emocional, que é um processo onde o adolescente vai se juntando com outros adolescentes e eles vão mudando um padrão moral, valores e aí acabam fazendo em grupo coisa que geralmente não fariam sozinhos”. (Içami Tiba)

A escola então precisaria compor forças junto aos adolescentes, para tornar o seu aprendizado mais útil e aplicável ao seu mundo, visando com isso *“muito mais do que liberdade, (...) respeito à sua manifestação para composição. Composição significa o seguinte: ele tem liberdade de se manifestar sim, mas desde que essa manifestação vá contribuir para a construção de uma classe, uma escola, de alguma coisa útil.”* (Içami Tiba)

⁴⁰ Carlos Gracie – Presidente da Confederação Brasileira de jui-jitsu.

⁴¹ Expressões muito utilizadas por um outro debatedor – Kaká Werá – representante indígena, escritor e terapeuta.

Todavia, a socióloga que participou do debate lembrou que, na sociedade contemporânea, se evidencia a banalização da violência e, com isso, “*as pessoas vão perdendo a capacidade de se indignar.*” (Flora Abreu) A escola, a família e a sociedade devem ter um papel fundamental na crítica dessas questões, principalmente quanto aos meios de comunicação de massa. Da mesma forma, alertou que “*projetos ou iniciativas pessoais*”, contrariando a perspectiva de uma leitura crítica da sociedade e seus mecanismos de exclusão, podem incorrer no risco de um exacerbamento individualista:

“(...) muito cuidado para não criar frustrações, pois vivemos em uma sociedade profundamente individualista, onde todo mundo quer se dar bem e resolver o seu problema. Então, incutir na criança que ela pode ser um Ronaldinho de amanhã, ganhar milhões e se dar bem sozinho, não é uma perspectiva correta. É preciso alertar para este fato porque se não você pode criar frustrações e não há lugar para milhões de Ronaldinhos.” (Flora Abreu)

Segundo Rita Ribes⁴², debatedora que participou do segundo dia de veiculação do programa: “*nenhum preconceito é construído sozinho por um sujeito ou uma etnia. Ele é fruto de uma história infelizmente não construída por todos.*” Nesse sentido, pensar criticamente é pensar as questões “*(...) com um olhar filosófico, um olhar ético. Ou seja, pressupõe formular perguntas. O problema é pra ser problematizado.*” Suas afirmações sinalizaram para a importância de uma atitude que vá além do ato de encontrar respostas, ou seja, a fecundidade do ato da pergunta, da problematização. Todavia, no caso da série “Violência e escola”, o que se observou foi o contrário. Apesar de existirem algumas perguntas para além do ato de encontrar a resposta imediata no programa, a maioria das participações dos cursistas afirmou a indicação de uma pedagogia pautada no “como

⁴² Rita Ribes – professora na PUC/RJ e UFRJ.

fazer”: os professores queriam a resposta para a violência; queriam saber como fazer, como proceder e como realizar. Algumas perguntas de cursistas (de várias partes do país) explicitam essa tendência: “qual a melhor maneira de se enfrentar o problema da discriminação dentro da escola?” “A violência não nasce na escola. Ela floresce no meio escolar. Como trabalhar com essa violência sendo que ela é resultado do meio social e familiar do aluno?” “Como o professor poderá lidar com a violência na escola?” “Quais os procedimentos mais imediatos que o professor deve ter com alunos com problemas de agressividade?” “Como lidar com o aluno altamente violento em sala de aula com seus amigos?”

O programa, portanto, subsidiou as questões docentes com respostas que tentaram apontar “saídas” e “experiências” baseadas na iniciativa própria ou no “faça a sua parte⁴³”. Dessa forma, compreende-se o porquê de a fala de um dos debatedores encontrar lugar e espaço em um programa como esse que se propõe a formar professores: “*quanto mais atrasado espiritualmente é o ser humano, mais preconceito, mais violência existe.*” (Carlos Gracie). Considerou-se, mais uma vez, o sujeito individualizado como se sua ação isolada constituísse causa e solução para os problemas macrossociais que configuram a questão da violência.

A partir de uma pedagogia dita interativa, que supõe o ato de perguntar e de responder, os diferentes posicionamentos dos debatedores diluíram-se ou equivaleram-se ao retratar um mesmo discurso ou uma mesma linguagem em torno do tema proposto. As diferenças, ao contrário de compor a riqueza dos debates, subsumiram-se nas mediações de uma leitura particularista, na qual todos os olhares equiparavam-se. A fala de um debatedor pode ser ilustrativa para a compreensão dos tons da maioria dos discursos dos debates sobre a série: “*pelo meu ver, a humanidade só conseguirá extinguir a*

⁴³ A exemplo do exposto, basta aferir que todos os programas trouxeram “modelos” de experiências “exitosas” elaborados por escolas do Rio de Janeiro, no trato com as questões da violência e escola. Da mesma forma, quando essas “experiências” não faziam parte das propostas escolares, eram representadas por sujeitos individuais que, sozinhos, começaram a fazer projetos nesta área.

violência quando ela atingir um nível espiritual em massa.” (Carlos Gracie)

4.2. O conteúdo da série “Violência e escola” no contexto da dinâmica do teleposto e da teleaula.

Antes de se pensar na relação entre o conteúdo da série “violência e escola” e o seu desenvolvimento no contexto do teleposto pesquisado, a descrição do seu cotidiano e da sua dinâmica pode contribuir para a compreensão de alguns elementos obtidos nas observações. O teleposto observado localiza-se na região central da cidade, motivo que levou todas as cursistas a se deslocarem de seus bairros para freqüentá-lo. Possui um espaço amplo, com várias salas também utilizadas para outras atividades de formação docente promovidas pela Secretaria de Educação, bem arejado, mobiliado de forma a permitir a organização do trabalho em grupo. Há uma secretaria com videoteca, onde as orientadoras e supervisoras de aprendizagem organizam seus trabalhos, uma TV com videocassete e uma linha telefônica. O curso e a série foram ministrados nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Na observação, foram registradas as atividades ocorridas no período vespertino.

Participaram da série 7 cursistas, todas do sexo feminino, de aproximadamente 30 anos, sendo uma delas coordenadora pedagógica, uma, diretora e as demais, professoras. O critério de participação no programa veio: da indicação de diretoras de escola, quando havia ligação, de alguma forma, com trabalhos relacionados à temática ou a disciplina de ensino religioso, ou por iniciativa própria das cursistas após a divulgação do curso. Vale ressaltar o motivo que levou uma diretora de escola a participar da série: segundo ela, nenhuma professora de sua escola quis fazer o curso porque os trabalhos seriam realizados fora do horário de serviço dos professores e a diretora não

liberaria nenhum professor de seu horário de trabalho para realizar qualquer espécie de curso, a não ser por determinação da Secretaria ou Delegacia de Educação. Assim, a diretora participou do curso, por não conseguir representantes de sua escola e para “tentar resolver” alguns problemas de disciplina latentes. As duas orientadoras de aprendizagem, uma formada em pedagogia e outra em ciências sociais, ambas com mais de quinze anos de experiência na área da educação e que já tinham sido telealunas do Programa, revezaram-se na coordenação dos trabalhos. Já a supervisora de aprendizagem compareceu na telessala, apenas quando da abertura e do encerramento do curso. No geral, permaneceu na secretaria do teleposto no período matutino ou vespertino e, no período noturno, coordenou o curso na telessala.

Pode-se afirmar que a dinâmica de trabalho no teleposto foi dividida em dois momentos básicos: o primeiro, utilizando as gravações de fitas VHS com a série “Violência e escola” e o segundo, contendo o desenvolvimento das atividades, oficinas e dinâmicas de grupo coordenadas pelas orientadoras de aprendizagem. Nessa perspectiva, a rotina de trabalho no teleposto pode ser bem compreendida a partir da descrição de uma teleaula (referente ao primeiro dia de desenvolvimento do curso).

A teleaula começou com uma oração inicial coordenada pelas orientadoras de aprendizagem e, logo em seguida, procedeu-se à apresentação das 7 cursistas. Posteriormente, a orientadora esclareceu que as séries em estudo eram definidas pela Fundação Roquette Pinto e divulgadas pela Superintendência de Educação à Distância e Continuada. No caso específico dessa série, informou que a discussão sobre a relação “violência e escola” teria a finalidade de “*desvendar os diversos tipos de violência existentes*”, “*achar o culpados*” e “*resolver os problemas*”⁴⁴. Após essa intervenção, convidou as cursistas para

⁴⁴ Expressões utilizadas com frequência no contexto das falas das orientadoras de aprendizagem.

assistirem ao vídeo, solicitando atenção, devido à qualidade das imagens.

a) Primeiro momento do curso:

➤ *Veiculação e exploração da série a partir da gravação do Programa em fitas de vídeo (VHS).*

No decorrer da exibição do vídeo, algumas professoras, sonolentas, se dispersaram, poucas fizeram anotações (duas professoras dormiram). Quando a primeira parte do programa terminou, as cursistas continuaram assistindo aos comerciais e não fizeram nenhum comentário sobre o vídeo. Duas delas conversaram sobre assuntos particulares; outras permaneceram ou em silêncio, ou fazendo anotações, ou dispersas. Na segunda parte do programa, as cursistas continuaram dispersas, e a orientadora leu algum material sentada em sua carteira. Antes de terminar a segunda parte, ela interrompeu a veiculação do vídeo e iniciou as atividades práticas do curso, sem fazer qualquer comentário sobre o programa assistido.

b) Segundo momento do curso:

➤ *Dinâmicas coordenadas pelas orientadoras de aprendizagem para o aprofundamento das emissões televisivas.*

A orientadora pediu às participantes que fizessem dois grupos para a execução das seguintes atividades literalmente transcritas.

Grupo "A": *"Em grupo, cada elemento relata uma história de violência que o impactou em sua experiência profissional. Em seguida, o grupo elege aquela que lhe parecer mais representativa e analisa o caso tentando descrever: a) os personagens que participaram do evento e suas situações sociais e familiares; b) o tipo de relação que se estabeleceu entre os protagonistas do caso e a escola, antes e depois do acontecido;*

c) como a escola lidou com a questão: se efetivamente contribuiu ou se agravou a situação; d) que conclusão o grupo tira da análise que fez?"

Grupo "B": " Em grupo, discutir uma notícia recortada de jornal ou revista, ou mesmo de um noticiário de TV, narrando um fato violento de qualquer natureza. Em seguida, analisar: a) se é um fato isolado ou se está associado a um problema mais amplo; b) quem são os personagens envolvidos e que forças sociais representam?; c) que conclusões o grupo tira da análise que fez?"

A partir do momento em que os grupos receberam as atividades, a orientadora se ausentou da sala. Quando retornou, aproximou-se do grupo que conversava sobre assuntos particulares (grupo A), observou-o, afastou-se, aproximou-se novamente e as cursistas logo argumentaram que já haviam terminado a atividade e que estavam transcrevendo as respostas. No grupo B, apenas uma cursista conduziu as discussões do grupo, selecionando os recortes do jornal, lendo a sua manchete e comentando-a com outra participante. Enquanto isso, a maioria das participantes do grupo conversava sobre assuntos particulares. Já no quadro negro, a orientadora de aprendizagem escreveu as seguintes questões: "1) A violência tem um conceito fácil de se formular. É muito visível, nítido a todas as pessoas o que é a violência. Essa afirmativa é verdadeira ou falsa? 2) Qual a diferença entre rebeldia e violência?"

Enquanto os grupos continuavam suas atividades, a orientadora de aprendizagem permaneceu sentada e fez algumas anotações, sem acompanhar as discussões dos grupos. Em seguida, ausentou-se da sala novamente.

No grupo (A), as participantes discutiram sobre algumas medidas a serem tomadas quando um fato de violência ocorre na escola: chamar o S.O.S. criança, ou o conselho tutelar, ou a polícia, ou a direção e a coordenação. Uma das cursistas afirmou que, para acabar com a violência, haveria necessidade de um policial permanente na escola, pois "hoje em dia os alunos só respeitam policiais". Reafirmou

que nem os pais, nem a família têm autoridade para lidar com os adolescentes. Outra cursista comentou que *“ a família não resolve os problemas dentro de casa, muito menos dentro da escola”*. Outra cursista retrucou: *“cobra-se muito do professor: criatividade, competência, mas a escola não tem nem o mínimo necessário para se manter.”*

Seguem abaixo algumas conclusões dessas cursistas do grupo “A”. Uma cursista narrou um fato ocorrido em sua escola: um aluno discute com outro colega, pula o muro, pega um faca e volta para a escola para matar o amigo. A medida tomada pela escola foi chamar a polícia. A orientadora questionou: *“o aluno continua na escola? Que medidas foram tomadas após o fato para a re-educação deste aluno? Ele é filho de pais separados? Qual a classe social deste aluno?”* O grupo respondeu que nenhuma medida havia sido tomada para a re-educação do aluno e que não sabiam das suas “origens de classe”.

No grupo (B), uma cursista narrou um fato semelhante: um aluno agride o colega na escola. Chega em casa e agride também a mãe. Esta chama o Conselho Tutelar. A penalidade para o aluno foi o acompanhamento de sua conduta na escola e prestação de serviços. Segundo a cursista: *“ o aluno foi condenado a olhar os outros alunos, lavar banheiros, cuidar da limpeza, lavar paredes, ajudar na organização da biblioteca. Agora ele está uma gracinha. Está sendo útil na escola.”* A orientadora mais uma vez remeteu o relato à questão da família (condições de criação, rótulos, permissividade) e da religião (respeito e temor a Deus). Uma cursista do grupo argumentou: *“a escola fez muito bem em chamar a polícia.”*

Outro apontamento do grupo: *“é importante trazer os pais e o policiamento para dentro da escola. Só assim o aluno tem medo. É importante chamar os pais dos alunos revoltados, se não, não adianta.”* A orientadora perguntou se o outro grupo concordava com a presença do policial na escola. Após um silêncio, apenas uma cursista arriscou um palpite, argumentando que *“ o aluno não deve ter medo, e sim,*

respeito". Outra cursista retrucou: " *não sei se a polícia vai adiantar.*" A orientadora interveio, dizendo: " *a polícia é necessária do portão para fora da escola, evitando o tráfico e resguardando a escola.*"

No grupo A, uma cursista salientou que a escola precisava de um profissional para ajudar o professor. A orientadora retomou a palavra: " *não sei se podemos esperar muito dos governantes. Somos produtos de uma sociedade doente, portanto, somos nós mesmos que devemos resolver estas questões.*" Logo em seguida, a orientadora questionou a falta de um líder ou de um "sindicato forte" para lutar por uma estrutura de quadro de funcionários que ajudasse a escola, abrindo a discussão sobre sindicalismo, greve, demagogia dos políticos. Mais uma vez, concluiu: " *cada um deve ter consciência de que somos educadores e não só professores. Precisamos esquecer os políticos e os governantes. Vamos fazer a nossa parte e deitar nossas cabeças no travesseiro com a consciência tranqüila. É preciso pensar: estou fazendo a minha parte.*" (...) " *se você não pode com o inimigo, junte-se a ele.*" (...) " *a maioria dos problemas de violência vêm da família e sua falta de estrutura..*"

No grupo "B", uma cursista do grupo narrou o fato relatado no recorte de jornal que havia sido trabalhado no grupo: um estupro. Ao término, a orientadora perguntou à cursista se esse era um fato isolado ou não. A cursista respondeu que não era isolado porque poderia acontecer com qualquer outra pessoa: " *a vítima (filha de pais separados) era de classe baixa. As pessoas de classe baixa estão mais sujeitas a estas formas de violência.*" Ao que a orientadora questionou por que certa classe social estaria mais sujeita a formas de violência. A cursista respondeu que " *as crianças de classe baixa eram mais 'livres', 'soltas' e 'só'. Os pais precisam sair para o trabalho e deixam as crianças sozinhas, enquanto que, na classe média, as crianças são acompanhadas de babás e empregadas.*" A orientadora interrompeu a fala da cursista e dirigiu-se ao quadro negro, onde havia escrito uma pergunta. Leu a pergunta e pouco discutiu o tema. Disse que existiam

vários tipos de violência e que um dos seus fatores era a falta de limites da criança. Segundo a orientadora: *“os pais não colocam restrições na formação dos filhos (...) O salário não dá para pagar alguém que cuide dos filhos.”* E concluiu que qualquer tipo de pessoa está sujeita à violência, que é consequência do meio em que se vive. *“As crianças da classe baixa estão cada vez mais sujeitas à violência, pois se expõem demais”.* Perguntou se o outro grupo tinha algo a acrescentar. Sem resposta. Após um período de silêncio, a cursista do grupo que havia discutido a matéria do jornal enfatizou a influência dos fatores biológicos/psicológicos na formação da pessoa. A orientadora perguntou-lhe: *“e então, o que nós, enquanto educadores, podemos fazer para melhorar a vida de nossas crianças? O que a escola/pais/professores unidos devem fazer? Quais os pais que vão à escola? Somente aqueles que os filhos não dão problemas.” (...)* *“é preciso trazer os pais dos alunos “problemas” para dentro da escola.”* A orientadora encerrou a teleaula, avisando que, no dia seguinte, as discussões seriam coordenadas por uma outra orientadora.

Algumas características específicas dessa descrição sobre a “rotina de trabalho da teleaula” não se alteraram nos dias subseqüentes de observação: apatia das cursistas em relação ao conteúdo do programa, ênfase nas experiências cotidianas como elementos de explicação da realidade, forte apelo à religião (com fundo ideológico) em contraposição a uma leitura crítica da relação escola-sociedade-violência e ênfase no fazer em busca de soluções imediatas. Soma-se a essas características a indicação de que, no último dia do curso, não houve a utilização do vídeo, ou uma avaliação do curso. Ao contrário, as orientadoras de aprendizagem sequer deram voz às cursistas para que pudessem expor suas considerações a respeito. Ao término das atividades, por iniciativa do pesquisador, foi solicitada às cursistas uma avaliação do curso: (Anexos : 166, linhas 445-490).

4.2.1. A apropriação do conteúdo veiculado.

Em se tratando da recepção do conteúdo veiculado pelo Programa, pode-se sinalizar, citando Lima (1997), *“que em certos momento ficava a impressão de que o programa televisivo, ao invés de ser o protagonista por excelência da cena, fazia o papel de coadjuvante”* (Lima, 1997 : 92). Nesse sentido, observou-se uma grande apatia das cursistas que, em vários momentos, estiveram sonolentas, sem predisposição para acompanhar as discussões veiculadas. Algumas cursistas conversaram paralelamente⁴⁵, outras cochilaram e, no decorrer da exposição do vídeo, não houve momento sistemático que pudesse propiciar a sua exploração. A orientadora pouco interveio, pois, quando não estava ausente, lia alguns materiais impressos ou fazia anotações sentada em sua carteira.

Como indicativo da apatia das cursistas em relação ao conteúdo do programa, pode-se retratar o comentário feito por algumas delas, durante o intervalo do curso: *“Sabe o que eu aboliria neste curso? A fita. A nossa discussão é mais rica e mais proveitosa.”* (Anexos : 167, linhas 468-469) Algumas cursistas consideraram o conteúdo veiculado de difícil compreensão: *“eu queria dizer que não entendi quase nada do que aqueles debatedores falavam. Parece que eles enrolavam e não respondiam as perguntas. Eu acho que eles não sabem falar para os cursistas.”* (Anexos 166 : 14, linhas 449-452). Em outros momentos, observou-se desconfiança com relação ao conteúdo a ser discutido: *“eu acho que tudo isso é mentira. Eles montam toda a cena para mostrar que alguma escola consegue vencer a violência. É tudo representação.”* (Anexos : 163, linhas 357-359)

A falta de interesse das cursistas pelo conteúdo do vídeo pode ser atribuída à longa exposição da emissão televisiva (1 hora de duração

⁴⁵ Sobre essa indicação, Lima (1997) acrescenta que, no Distrito Federal, as orientadoras de aprendizagem começaram a exigir das cursistas um resumo ou um registro dos debates como forma de comprovação da

para cada programa). Confirmando essa indicação, a fala de uma outra cursista pode ser elucidativa: *“estas fitas, para quem trabalhou de noite e de dia, só pode dar sono.”* (Anexos : 164, linhas 366-367) Lima também constatou certa apatia por parte dos cursistas e dos orientadores de aprendizagem, que, na hora da veiculação do vídeo, realizavam atividades, como: *“ler o boletim ou revistas, lixar as unhas, pentear-se ou aos colegas, completar palavras cruzadas, dormir ou, ainda, conversar via bilhetes. (...)”* (Lima, 1997 : 91) No caso da série “Violência e escola”, repetiram-se situações semelhantes: cursistas limpavam e ajeitaram unhas; permaneceram muito tempo fora da sala, mesmo com o vídeo já iniciado; adiantaram a fita de vídeo; e ocorreu ausência de fita, como na última teleaula.

Outrossim, convém assinalar que, na recepção e apropriação dos conteúdos, a conduta das orientadoras de aprendizagem, que não exploraram o conteúdo dos debates ou os remeteram para um plano de discussão mais aprofundada, indica a utilização dos vídeos como apêndices funcionais da proposta pedagógica do Programa. Da mesma forma, Lima (1997) verificou, em sua pesquisa: vídeo *“foi apenas mero acessório da recepção organizada. (...) o orientador parecia sempre estar com muita pressa, (...) estabelecendo pouquíssima relação com o programa televisivo”* (Lima, 1997 : 74)

Com relação às cursistas, a sua apatia incidiu exatamente no momento da veiculação da série, pois, logo em seguida, quando as orientadoras de aprendizagem conduziram as *“atividades práticas”*, elas demonstraram interesse e participação. Todavia, esses momentos foram marcados por um fazer assistemático, fragmentado e sem referência ou ligação com o conteúdo exposto. Ao contrário, foram atividades de fora das orientações propostas nos boletins da série, pautadas no desenvolvimento de relações interpessoais, e que consistiam em pintar, desenhar, confeccionar cartazes, entre outros.

frequência, ou de concentração ao tema proposto, devido à grande apatia das cursistas durante a emissão do programa.

Lima observou que a dinâmica de trabalho nos telepostos pode ser representada em três momentos complementares: a recepção do programa televisivo (emissão), as atividades de socialização (socialização) – *“ocasião em que são trabalhadas técnicas de grupo que despertam a participação ativa e animada dos telealunos”* (Lima, 1997 : 90) – e o aprofundamento do tema tratado no programa televisivo (aprofundamento), com debates, trabalhos em grupo, entre outros. Porém, *“em face das observações feitas, as atividades desenvolvidas no chamado aprofundamento deixavam muito a desejar, caso houvesse realmente a intenção de aprofundar o tema do dia.”* (Lima, 1997 : 90)

Barreto (1993 e 1997) também verificou uma inexpressiva apropriação dos conteúdos trabalhados no Programa, mesmo na época em que ele se propunha a trabalhar com núcleos conceituais ou temas relacionados a áreas de conhecimento específicas. Ao verificar a prática pedagógica (em sala de aula) do professor participante do Programa, suas pesquisas não evidenciaram quaisquer mudanças. Ao contrário, mantiveram-se um ensino/aprendizagem tradicional, centrado na figura do professor, com exercícios sem reflexão crítica e um excessivo apego ao livro didático como o principal recurso das atividades pedagógicas:

os cursistas de modo geral demonstraram um domínio apenas parcial de conceitos básicos referentes às diversas áreas do conhecimento. Utilizando parâmetros flexíveis de análise, pode-se afirmar, grosso modo, que cerca da metade deles revelou uma compreensão razoável ou boa de conceitos e procedimentos, enquanto os demais apresentaram resultados que deixam a desejar. (Barreto, 1997 : 182)

4.2.2. O imediatismo das experiências individualizadas na leitura do conteúdo do programa.

Outro elemento expressivo no desenvolvimento da série refere-se ao privilégio de questões imediatas, pautadas por experiências pessoais e cotidianas.

Observou-se que, em certos momentos do curso, predominaram questões relacionadas a assuntos e aspectos da vida e do cotidiano de cada sujeito: salário, família, filhos, cansaço, entre outros. Porém, essas discussões não foram mediadas pelo tema proposto. Ao contrário, elas emergiram e tomaram conta do debate nos momentos em que as orientadoras de aprendizagem pareciam não ter domínio, clareza, sistematicidade ou fundamentos para discutir o conteúdo proposto nos vídeos. Nessa direção, o conteúdo do programa se diluiu no recorte particularizado e individualizado, como produto fragmentado e assistemático. Algumas situações do cotidiano e do conhecimento baseado no senso comum foram usadas como exemplificação das discussões. Em alguns trabalhos de grupo, cursistas relataram fatos ocorridos em suas escolas e as orientadoras entrevistaram contando fatos pessoais (relacionados às suas famílias). A fala de uma das orientadoras de aprendizagem pode elucidar essa indicação: *“ a gente precisa refletir sobre o que eu posso fazer como professora e como mãe. Nós precisamos educar nossos filhos para que não se contaminem nesse mundo.”* (Anexos : 165, linhas 421-424)

Sobre a atuação das orientadoras de aprendizagem⁴⁶, houve, distanciamento das atividades e discussões. Acrescente-se ainda que elas se ausentaram da telesala, resolvendo outros assuntos relacionados ao teleposto, deixando as cursistas sem a devida orientação sobre as atividades. Da mesma forma, em nenhum momento do curso, as orientadoras comentaram ou analisaram criticamente o conteúdo dos vídeos. Suas considerações foram orientadas por impressões pessoais: *“(...) é preciso descobrir a face oculta da violência na sua escola, na sala de aula, na sua relação com os outros atores da escola (...) primeiro a gente se vê, para depois ver o outro. Depois disso, as soluções aparecem.”* (Anexos : 164, linhas 388-391)

Também as dinâmicas escolhidas e propostas para o desenvolvimento da série não foram trabalhadas no referencial das

discussões e emissões televisivas. Segundo a fala de uma das orientadoras de aprendizagem: *“o Salto, para falar a verdade, é um programa tecnicista. Existe dificuldade de adaptação dos conteúdos e dos debates à realidade de cada teleposto.”* (Anexos : 169, linhas 592-594) Num outro relato, a supervisora de aprendizagem⁴⁷ acrescentou que as orientadoras planejavam e escolhiam as dinâmicas de trabalho para cada série em outras fontes que não as dos boletins pedagógicos, porque *“o conteúdo do debate é muito fora da realidade dos cursistas. Eles conversam entre si e não para os cursistas. É por isso que cada teleposto se organiza de forma diferente.”* Disse ainda que, apesar da tecnicização, o Salto é um programa que garante liberdade de adaptação às diferentes realidades. Ao que tudo indica, a adaptação do programa realizada pelas orientadoras de aprendizagem permaneceu nas imediações do micro e do particular como expressão do conhecimento abordado no programa.

4.2.3. A religião como elemento explicativo da realidade.

Um outro aspecto é o apelo à religião como elemento explicativo da realidade. Ficou evidente que, tanto nos vídeos quanto nos trabalhos realizados no teleposto, os sujeitos envolvidos na pesquisa buscaram encontrar, na “ausência de religião” ou “na falta de temor a Deus”, as explicações para a “falta de controle”, “falta de limites” e “permissividade⁴⁸” caracterizadores da violência. A fala de uma orientadora de aprendizagem pode ilustrar isso: *“os homens, em uma sociedade pós-capitalista, precisam recuperar a ética (...) os valores do amor.”* (Anexos : 169, linhas 206-208)

Ainda, esse mesmo teor aparece no discurso e nas atividades desenvolvidas pelas cursistas. Cursistas e orientadoras de

⁴⁶ No teleposto, existem 4 orientadoras e 1 supervisora de aprendizagem. No trabalho com a série “Violência e escola”, duas orientadoras se revezaram para ministrar o curso.

⁴⁷ A supervisora de aprendizagem, apesar de estar todas às noites no teleposto, permaneceu praticamente ausente do curso ministrado, aparecendo apenas na abertura e no encerramento da série.

⁴⁸ Expressões por várias vezes recorrentes no contexto das discussões sobre a série “Violência e escola”.

aprendizagem, ao contrário de referenciar a relação violência/família à sociedade, restringiram suas discussões à esfera do familiar. A exemplo, quando instigadas a pensar em “soluções” para a questão, algumas cursistas propuseram: *“trabalhar em primeiro lugar a criança, trazer os pais para dentro da escola, fazer palestras, aconselhar os filhos a mudarem de vida e resgatar o temor de Deus”*. (Produção escrita das cursistas) Nessa perspectiva, a religião como elucidadora das questões postas na relação violência/sociedade reafirma as discussões travadas no teleposto, que não saíram do senso comum.

Segundo uma outra manifestação de grupo de cursistas: *“violência na escola, na família e na linguagem. Causas: miséria, desemprego, falta de amor próprio e ao próximo e, sobretudo, a Deus.”* (Anexos : 160, linhas 245-246) Observe-se que a “falta de amor a Deus” foi equiparada às determinações estruturais da miséria e do desemprego, essas últimas subsumidas no contexto das discussões. A exemplo, um diálogo entre outra cursista e a orientadora de aprendizagem: *“a vulnerabilidade dos adolescentes é efeito da falta de Deus! (cursista)” “Concordo. Hoje em dia a família não dá exemplo. Ninguém tem mais temor em Deus. Está assim porque ninguém dá exemplo cristão. (orientadora)”* (Anexos : 162, linhas 318-320). A orientadora ainda insistiu em relembrar fatos de sua infância ligados a princípios religiosos.

Preocupante também foi a ausência de fundamentação teórica sistemática nas falas das orientadoras de aprendizagem. A seguinte situação pode exemplificar isso: no trabalho em que as cursistas deveriam escolher um recorte de jornal e responder a algumas questões, uma cursista solicitou a presença da orientadora de aprendizagem para questionar o sentido da seguinte pergunta proposta: *“quais são os atores sociais envolvidos no fato relatado no jornal e quais são as forças sociais que eles representam?”* A orientadora de aprendizagem tentou explicar o significado da questão, afirmando que as forças sociais representavam a “origem de classe” ou a “classe social” dos atores.

Entretanto, apesar de essas indicações expressarem alguns dos elementos que compõem a complexa rede das relações e forças sociais, a fala da orientadora reafirmou a cristalização da seguinte situação: pais separados e mães solteiras, substituindo a sua reflexão anterior depurada sobre as questões sócio-econômicas na leitura do termo "forças sociais". Com isso, em vários outros momentos, pôde-se evidenciar essa indicação: à pergunta de uma orientadora a uma cursista se o fato que ela analisava era um fato isolado, a cursista respondeu negativamente, alegando que *"a vítima (filhas de pais separados) era de classe baixa, e as pessoas de classe baixa estão mais sujeitas a formas de violência"*. Em outro momento do curso, referindo-se a uma violência ocorrida entre estudantes, a orientadora questionou outra cursista: *"o aluno continua na escola? Que medidas foram tomadas após o fato para a re-educação deste aluno? Ele é filho de pais separados? Qual a classe social deste aluno?"* Sendo assim, o senso comum presente nos recortes individualizados e na falta de fundamentação teórica das orientadoras de aprendizagem tornou-se o eixo do processo de formação que se estabeleceu na emissão do Programa "Um Salto para Futuro".

4.2.4. A busca por respostas imediatas com ênfase no fazer ou no aprender fazendo.

A questão do conhecimento no contexto da análise do Programa "Um Salto para o Futuro" revela uma grande ênfase na relação entre o conhecimento e a ação. Fica latente que a questão do conhecimento subsidia a prática nesse processo que assume a retórica da qualidade, da eficiência, e da eficácia. Nesse sentido, o conhecimento e a formação seriam elementos que possibilitariam, segundo o próprio MEC, pensar as questões de mudança na escola, no ensino e, conseqüentemente, na sociedade. Apregoa-se que *"é preciso preparar a escola para que ela possa ocupar esse espaço com eficácia"*. (Boletim da

série PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar/Salto, 1999b : 2) No documento “*Educação à Distância – Integração Nacional pela Qualidade do Ensino*”, a formação de professores se pauta na busca da competência profissional (entendida como “melhoramento” da prática docente) como condição indissociável do contexto da mudança educacional:

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

Concernente a isso os estudos de Barreto (1993 e 1997), Nampo (1995), Trindade (1996) e Lima (1997) reafirmam a correlação entre as políticas de formação de professores e o conhecimento como elementos fundamentais no contexto de intervenção da prática pedagógica docente. Trindade salienta “*a necessidade do professor repensar o seu trabalho para que haja uma maior eficácia nos resultados*”(sic) (Trindade, 1996 : 20), ou seja, a prática do professor é considerada como o eixo no qual se devem focalizar as ações de intervenção das políticas de formação continuada. Espera-se que o professor possa ser “*cada vez mais capaz de conhecer, escolher e modificar os elementos com os quais faz sua ação de forma que possa intervir na realidade social e realmente provocar a sua transformação.*” (Nampo, 1995 : 1)

Para Lima (1997), o Programa pode vir a ser um importante recurso no “*treinamento de professores em serviço, sem precisar afastá-los de suas funções docentes, transformando, assim, a sala de aula em*

laboratório, por meio da aplicação imediata dos conteúdos aprendidos." (Lima, 1997 : 24)

Nessa prevalência do "fazer" no contexto da formação docente, há que se destacar também a ênfase no discurso de que o "aprender fazendo" seria a base de uma mudança na postura do "conhecer" e do "fazer" docentes. Sobreira (1997:204) salienta que, nesse contexto, ambas as atitudes *"são marcadas pela **racionalidade instrumental** e pela **reificação do conhecimento**".* (Grifos do autor)

Na pesquisa, houve certa concordância de que as políticas de formação de professores, ou mesmo o interesse das cursistas em participar dessas políticas, giravam em torno de proposições práticas que pudessem focalizar a ação direta e intervencionista na busca de uma pretensa mudança. O propagado "aprender-a-aprender" constituiu uma indicação do como "aprender-fazendo", quando o conhecimento esteve orientado por sua operacionalidade imediata: a busca por "demandas" ou "soluções" sobre o conhecimento, que pudessem ser aplicados no contexto da prática pedagógica. Na análise, depreendeu-se a tendência de que o conhecimento e/ou o próprio conteúdo do programa se expressava como um instrumento prático, útil, funcional e adaptativo à prática do professor cursista. Para exemplo dessa dimensão, basta considerar a fala de uma das cursistas, referindo-se ao desenvolvimento do curso e, mais especificamente, ao conteúdo dos vídeos: *"vocês falaram, falaram e não disseram nada. Eu quero é respostas, soluções!"* (Anexos : 159, linhas 191-192) Assim, as observações da pesquisa demonstraram que as cursistas mantinham a expectativa de uma "receita pronta" para as questões que efetivamente as preocupavam. Outro exemplo pode ser exposto no diálogo a seguir, que ilustra a mesma impaciência de algumas cursistas em relação ao conteúdo da série "Violência e escola": *"tem que dar soluções para nós. Isso aí nós estamos carecas de saber!"* (Anexos : 161, linha 272) (...) Uma outra cursista disse: *"Falou, falou e até agora não ouvi nenhuma sugestão de atividades."* (Anexos : 161, linhas 276-277)

Outras falas buscaram a funcionalidade (*aprender para quê?*) e a aplicabilidade do conhecimento no processo de formação docente: “*eu quero participar do programa sobre os PCN’s do ensino médio. Atualmente tudo isso cai em qualquer concurso*” (Anexos : 159, linhas 209-210); uma cursista (diretora de escola) demonstrou os seguintes propósitos: “*só isto não basta! Gostaria de uma solução já! Nos ensina como fazer isso, nos dê um caminho a seguir.*” (Anexos : 160, linhas 233-235); em outra ocasião, uma orientadora referiu-se à discussão dos parâmetros curriculares da seguinte forma: “*levem e apliquem estas dinâmicas dentro das escolas de vocês. É importante trabalhar a ética e os valores na sala de aula. Agora, os valores e a ética são conteúdos nos PCN’s*”. (Anexos : 160, linhas 236-239) Nesse último caso, valores e ética se equiparam à noção de conteúdos funcionais a uma determinada situação.

Indicações de um individualismo recorrente no discurso dos atores envolvidos no programa também foram encontradas, expressadas na perspectiva de um “voluntarismo” do tipo “faça a sua parte”. Como exemplo, as inúmeras experiências demonstradas pelo Programa enfocando ações e projetos de sujeitos individuais na tentativa de resolução dos problemas da violência. Da mesma forma, a fala de uma das orientadoras de aprendizagem:

“cada um deve ter consciência de que somos educadores e não só professores. Precisamos esquecer os políticos e os governantes. Vamos fazer a nossa parte e deitar nossas cabeças no travesseiro com a consciência tranqüila. É preciso pensar: estou fazendo a minha parte.” (...) “se você não pode com o inimigo, junte-se a ele”.(Anexos : 157, linhas 122-127)

Em certos momentos do curso, quando instigadas a pensar sobre a questão entre violência/escola, as cursistas insistiram em discutir as influências dos fatores biológicos e psicológicos na formação humana. Ao proceder assim, procuraram, nas condições individuais e

particulares dos sujeitos, as respostas que efetivamente buscavam. Algumas intervenções da orientadora de aprendizagem ilustram esse individualismo: “*e então, o que nós, enquanto educadores, podemos fazer para melhorar a vida de nossas crianças? O que a escola/pais/professores unidos devem fazer?*.” (Anexos : 158, linhas 160-162) Ainda na expressão desses aspectos individualistas que permearam as discussões, pode-se destacar outra afirmação de uma outra orientadora de aprendizagem: “*não sei se podemos esperar muito dos governantes. Somos produtos de uma sociedade doente. Portanto, somos nós mesmos que devemos resolver estas questões.*” (Anexos : 156, linhas 116-118)

Enquanto espaço de ênfase no “fazer” ou no “aprender fazendo”, o desenvolvimento do curso pode-se ser equiparado ao contexto da política contemporânea, para a qual o processo de aquisição do conhecimento se valida no senso comum e na sua operacionalidade pragmática. Basta aferir como a retórica do “*aprender a aprender*” se têm convertido contemporaneamente (sem medo de exagero no termo empregado) em pura “doutrina”.

Essa operacionalidade e imediaticidade do conhecimento também podem ser apreendidas no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “Educação um tesouro a descobrir”* (Delors, 1998). A retórica pelo aprender encontra lugar de destaque no conjunto das considerações que o documento propõe para diretriz para uma “nova educação para um novo século”. Segundo o Relatório, a educação e a aquisição do conhecimento devem organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos – viver com os outros, e aprender a ser*, ou seja, o ato de conhecer deve orientar-se nas mediações do fazer e do aprender fazendo, em resposta aos desafios impostos pelo mercado de trabalho. Da mesma forma, esses pilares se traduzem, para a UNESCO, em desafios que a educação deve enfrentar para o reconhecimento do “outro” e para a

construção de projetos comuns na resolução de conflitos latentes. Ao expressar-se assim, a abordagem do conhecimento coaduna-se com a perspectiva de sustentabilidade social ou como “*fator de coesão social.*” (Delors, 1998 : 55) Da mesma forma: “*o investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social (...)*” (Delors, 1998 : 180)

Para Miranda, a retórica de alguns documentos da UNESCO⁴⁹ insistem na proposição de um novo paradigma de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectualivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo. O “novo paradigma de conhecimento” supõe três dimensões: “*saber fazer*”, “*saber usar*” e “*saber comunicar*”. De modo sintetizado, a noção que permeia essas três dimensões postas ao conhecimento contemporâneo, se caracterizam a partir de uma ação “*instrumentalizada pelo conhecimento. Mas de qual conhecimento se fala aqui? Justamente daquele produzido para subsidiar a ação.*” (Miranda, 1997 : 45) Nesse caso, evidencia-se um processo pelo qual o conhecimento é orientado por sua operacionalidade pragmática e imediata: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, produzir resultados, adaptar-se, operacionalizar. Nas indicações de um “novo paradigma de conhecimento” sustentado pelas agendas multilaterais, centralizam-se as atenções nas mediações de um conhecimento funcional: aprender para quê, aprender fazendo, aprender praticando, aprender em serviço.

A partir dessas indicações, é possível questionar que tipo de formação estaria imediatamente se traduzindo em uma pedagogia que tem como paradigma o saber fazer, o saber usar e o saber comunicar. Em que pese a questão do conhecimento como pauta nas agendas que

⁴⁹ Entre as análises desses documentos, pode-se citar: “*Transformación productiva con equidad (CEPAL)*”, “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*” (CEPAL/UNESCO), “*Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el Decenio de 1990. Santiago: UNESCO-OREALC, 1990. [Documento de Referência, Conferência Mundial sobre*

se propõem a discutir a educação e seus processos de ensino-aprendizagem, há que se considerar a ausência de crítica em torno dessas proposições. Muito do que se tem discutido como “orientações” (e que supostamente viriam a aprimorar ou a fortalecer os processos de construção do conhecimento) tem se constituído contundentemente como “indicadores de execução” (ou “modelos eficazes”) para o conjunto das políticas educacionais. Nesse sentido, Miranda adverte para o fato de que,

a centralidade do conhecimento como eixo das políticas de educação precisa ser mais bem compreendida. Entre os temas entronizados pela retórica das reformas educacionais na América Latina – qualidade, equidade, descentralização, centralidade do conhecimento -, este é o que está mais a salvo das críticas. Por quê? Talvez por expressar uma leitura das transformações sociais e culturais a que estamos submetidos (a sociedade informatizada, a sociedade do conhecimento). Talvez por expressar, de forma muito pragmática, as exigências do conhecimento requeridas por essa sociedade: aprender a aprender. Talvez por estar referendada por teorias psicopedagógicas muito convincentes na justificação de novas alternativas de enfrentamento dos processos de ensino-aprendizagem. Talvez, simplesmente, para alguns, porque vem escudado na perspectiva do “novo”. E talvez por ser um argumento suficientemente abstrato para justificar a necessidade de mudanças da educação sem necessariamente informar a natureza e a direção dessas mudanças. (Miranda, 1997 : 46)

Nota-se, portanto, que as indicações do fazer analisadas no contexto da série “Violência e escola” encontra sustentação em uma realidade mais ampliada da sociedade, ou seja, no discurso e/ou retórica de que a produção do conhecimento deve orientar-se por sua expressão imediata: *aprender para quê?*, do que se pode inferir que as políticas educacionais contemporâneas tendem a expressar uma particularidade que exacerba um *praticismo* no contexto da formação

docente. Assim, pode-se questionar se as diretrizes que embasam um “novo perfil de formação docente” no contexto dessas políticas não estariam correspondendo à expressão evidente da instrumentalização da razão, pois, muito mais do que conhecer, importa saber fazer. Muito mais do que produzir conhecimentos sistematizados, importa saber buscar e utilizar as informações já produzidas por outros. Nesse caso, abre-se espaço para uma política que se expressa em receituários imediatos para a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário de propor um esquema conclusivo e fechado sobre o objeto desta pesquisa, esse espaço propõe a retomada de algumas considerações essenciais para a sua compreensão. Assim, pode-se dizer que a análise do Programa "Um Salto para o Futuro" aponta para três desdobramentos, a saber: *seus limites políticos, seus limites funcionais e seus limites pedagógicos*.

No que se refere ao *limite político*, há que se ressaltar o cenário no qual se assenta a acepção de formação de professores desenvolvida pelo Programa, ou seja, a reforma educacional contemporânea. Nesse cenário, enquanto expressão da materialidade do Estado em termos de políticas públicas, o Programa não se descola das feições que têm demarcado a face das políticas educacionais contemporâneas. Há nele uma política de *capacitação docente* em detrimento de uma política de *formação continuada*. Enquanto capacitação docente, ele demonstra uma feição descontínua e esporádica, pois enfatiza a certificação do professor que participa apenas de uma série de estudo e não de um processo de contínua formação. Nesse caso, pode-se afirmar que o Programa não alcança os seus objetivos de *formação continuada de professores*, uma vez que, na própria acepção do termo, formar continuamente não se restringe a e não se acaba em um único e exclusivo momento de formação docente.

Enquanto política pública, o Programa atende às orientações e às pressões pela utilização das novas tecnologias como panacéia para os problemas sociais e educacionais. Nesse caso, a política de utilização de novas tecnologias enfatiza a modalidade de educação à distância em detrimento de uma política efetiva nas estruturas educacionais. Assim, as novas tecnologias são tomadas como objetos de mistificação, como tábua de salvação dos problemas historicamente equivocados de educação. Abre-se, nesse cenário, a sustentação de uma política que

atende aos preceitos de uma feição educacional certificadora, aligeirada, reducionista e imediatista, com as novas tecnologias fazendo frente a uma expressão tecnocrática e fazendo valer velhos métodos sob novas formas.

No que se refere ao cenário contemporâneo de intensa reconceituação de categorias, o Programa "Um Salto para o Futuro" contextualiza uma cultura redentora que considera a intervenção, a transformação, a mudança e o progresso como elementos de "correção" de políticas já implementadas, ao contrário de propor a criação de novas propostas políticas. Assim, nos aspectos de centralização e descentralização das políticas educacionais, o Programa assenta-se na perspectiva sintetizada na fórmula descentralização = desobrigação. O MEC centraliza as questões pedagógicas do Programa (conteúdos e controle de resultados) por meio da incorporação da Fundação Roquette Pinto à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, no mesmo passo em que descentraliza os aspectos de seu financiamento, manutenção, acompanhamento e avaliação. Nesse sentido, nota-se a transferência de uma série de responsabilidades para os Estados da federação, principalmente no que se refere à alocação de recursos para manutenção do projeto, sem o devido respaldo e atenção do MEC.

Nesse âmbito, fica latente o equívoco dos que consideram que programas ou ações isoladas podem fazer frente a uma mudança substancial em contextos de profundas desigualdades sociais. A pressão para a obtenção de resultados imediatos como objeto dessas ações nega o conflito social e toma as expressões sociais para transformá-las em necessidades e ações individuais. Amparadas pela retórica do novo (novas formas de sociabilidade, novas formas de conhecimento, novas formas no processo ensino-aprendizagem, nova postura docente...) essas ações ou projetos desconsideram as expressões macrossociais e só se efetivam na abordagem de um processo de ensino-aprendizagem funcional e prático para a resolução

de problemas cotidianos. Todavia, continua a sobrepor-se a essas ações uma realidade que não se dá a conhecer na sua imediaticidade. Portanto, o Programa “Um Salto para o Futuro”, como qualquer outro projeto que não considera o contexto das estruturas econômicas, políticas e sociais, não altera as condições de uma postura alienada e alienante. Ao contrário, pode cair no canto da sereia e sucumbir a esses processos.

No que se refere aos *limites funcionais do Programa*, há que se ressaltar a sua intencionalidade de promover uma suposta “melhoria da qualidade do ensino” por meio de uma nova forma de aprendizagem: mais interativa, mais autônoma, uma auto-aprendizagem. Entretanto, o que se observou no contexto da pesquisa e nos dados analisados em estudos anteriores, foi exatamente o inverso: o reducionismo do processo de ensino-aprendizagem ao ato mecânico do *perguntar e responder*. Nesse sentido, os limites funcionais do Programa podem ser divididos nos seus aspectos de infra-estrutura e desenvolvimento da dinâmica dita “interativa”.

Nos aspectos relacionados à infra-estrutura, devem ser considerados os relatórios de pesquisa e as produções dissertativas, categóricos em afirmar a precariedade ou a ausência de uma estrutura mínima que possa fazer frente à proposta do Programa: sempre, ou os telepostos estavam desprovidos de recursos como tv, *fax*, *e-mail*, telefone, máquina fotocopadora, ou funcionavam precariamente com alguns desses recursos. Esta pesquisa observou que a realidade no Estado de Goiás caminha nessa mesma direção de mínimas condições de funcionamento: a Coordenação do Programa no Estado salientou que recursos como *fax* e telefone só estavam disponíveis nas delegacias de ensino. Nesse caso, não funcionavam no período noturno, momento em que os programas eram veiculados ao vivo pela TVE do Rio de Janeiro. Assim, pôde-se observar uma certa indefinição do papel destinado aos atores responsáveis pela efetivação do Programa - um jogo de empurra que tem levado o Programa a sucumbir no contexto das políticas

empreendidas contemporaneamente pelo MEC. Seria esse o caminho que o estaria levando ao desencantamento e ao fim? Na verdade, uma coisa é certa: ele já não tem mais o peso político que o manteve durante os seus nove anos de existência.

Em relação ao processo de interatividade, nota-se que os dados desta pesquisa, assim como as considerações dos estudos realizados sobre o Programa indicaram a ênfase na figura do debatedor (aquele que detém o conhecimento) quando dava respostas às perguntas envidas pelos cursistas, com reduzida participação desses. Nesse caso, uma postura baseada na pergunta-resposta sem a mínima condição de sustentação de um diálogo formativo o que indica uma retórica fortemente amparada por uma perspectiva dita "interativa", mas, fundamentalmente, não vivenciada.

Acrescenta-se a esses fatos a falta de acompanhamento e avaliação do Programa em todas as suas dimensões. Nem o MEC, nem a Fundação Roquette Pinto e tampouco as Secretarias de Ensino têm conseguido implementar um processo de acompanhamento e avaliação sistemática. Ao contrário, o que se tem notado são iniciativas isoladas que tendem a cumprir uma rotina de descrição de algumas condições vivenciadas na dinâmica do Programa. Nesse aspecto, falta aos atores responsáveis por seu funcionamento uma avaliação que coloque os reais limites e possibilidades do Programa em sua efetividade. Da mesma forma, cobra-se do MEC a postura de não só implementar projetos que incorporem o "discurso oficial da política governamental", mas, para além disso, acompanhem e avaliem o que tem configurado a maioria de suas propostas como um conjunto de políticas e ações descontínuas. Enquanto expressão dessa realidade, o Programa "Um Salto para o Futuro" se concretiza em mais uma política que apenas propaga o "discurso e/ou retórica oficial", sem considerar os limites de uma política que se vincula às diretrizes empreendidas pelo Ministério da Educação. Ou seja, a supremacia da quantidade sobre a qualidade.

No caso do Programa, “formar professores continuamente” em massa e em tempo recorde.

Quanto aos *limites pedagógicos do Programa*, a pesquisa, diferentemente dos estudos anteriores, não pretendeu se limitar à consideração de sua funcionalidade. Ao contrário, buscou retratá-lo na perspectiva de suas dimensões de política pública. Ao proceder assim, tomou o conteúdo vivenciado na série como indicativo de uma nova realidade que se configurou no contexto do Programa: a passagem de uma abordagem com conceitos e conteúdos das diversas áreas do conhecimento para temáticas centradas nas discussões da política educacional contemporânea. Assim, pôde corroborar indicações de uma crítica contundente aos conteúdos veiculados e trabalhados nas séries de estudo, presentes já em estudos anteriores.

Outra indicação que pode ser somada a esses estudos é a de que o professor que participa da série “Violência e escola” parece partir do senso comum e permanecer no senso comum, na medida em que a experiência de reflexão e crítica oferecida pelo Programa, em seus vários seguimentos, não permite muito mais do que uma elaboração fragmentada dos conhecimentos veiculados. Nesse caso, a pesquisa observou a supremacia funcional do “*como fazer*”, ou seja, da “*prática pela prática*”, sem a mediação crítica da teoria que pode construir o conhecimento de maneira sistematizada.

Ora, o *senso comum* pode ser pensado como uma complexa rede que absorve duas frentes de análise: primeiro, quando compreendida em sua acepção antropológica, significa o conjunto das práticas populares que tecem e dão sentido às expressões e significados do cotidiano das relações sociais, em relação à segunda, o senso comum, quando articulado e aproximado ao processo intelectual, ou seja, a produção do conhecimento sistemático, ganha diferentes dimensões no conjunto das múltiplas relações em que se inserem os diferentes atores sociais. Segundo Chauí (1995), a imediata relação do senso comum com o conhecimento sistemático faz prevalecer os

aspectos subjetivos, individualizadores, heterogêneos, generalizadores, ligados à relação causa/efeito e cristalizadores de preconceitos.

Assim, no que se refere ao processo de produção do conhecimento sistemático, é relevante demarcar o embate teórico que embasa a abordagem do senso comum como elemento mediador de contextos. Inúmeras correntes têm destacado o seu papel no processo de produção do conhecimento sistematizado, ora como marcador de continuidade, ora como ruptura.

Segundo Boaventura Souza Santos, a modernidade tem apresentado uma série de rupturas no processo de produção do conhecimento. A primeira ruptura epistemológica que se tornou dominante refere-se ao processo no qual o senso comum precisaria ser substituído pelo conhecimento científico. Numa segunda ruptura, novos elementos vêm constituir um novo paradigma decorrente das crises advindas da primeira ruptura, de modo que o conhecimento científico pós-moderno, enquanto tal, só se realiza na medida em que se converte em senso comum.

Para o autor, o paradigma científico dominante que se traduziu em modelo de racionalidade e presidiu a ciência moderna a partir da revolução científica do século XVI foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. A racionalidade científica do século XVI foi também um modelo totalitário, ao negar o caráter racional das formas de conhecimento que não se pautavam em princípios epistemológicos e em regras metodológicas. Em relação a esses aspectos, salienta que a ciência moderna promoveu tanto a distinção entre conhecimento científico e senso comum, natureza e pessoa humana, quanto a desconfiança das evidências da experiência imediata, que formam a base do conhecimento vulgar e ilusório. Na ciência moderna, conhecer significa, dividir, classificar e quantificar, para depois poder estabelecer relações sistemáticas entre o que se separou. Assim, tece suas críticas ao conhecimento moderno que seria, em sua opinião, um tipo de causa formal que privilegia o *como*

funciona das coisas, e não qual o *agente* ou qual a sua *finalidade*. Aqui se daria o rompimento com o senso comum ou com o conhecimento prático.

A ciência que comporta os princípios da pós-modernidade não se efetiva de forma única na produção do conhecimento. Ao contrário, diversos caminhos levariam à consolidação de um saber teórico que estaria se configurando em um *novo paradigma emergente*. Para o autor, esse novo paradigma caracteriza-se a partir das seguintes teses:

- *Todo conhecimento científico-natural é científico-social*. Nesse caso, a distinção entre ciências naturais e sociais deixou de ter sentido e utilidade; *Todo o conhecimento é local e total; Todo conhecimento é auto-conhecimento*: a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas interditou-o enquanto sujeito empírico. A distinção sujeito/objeto está em questão: o objeto é a continuação do sujeito por outros meios e em consequência. Assim, todo conhecimento científico é auto-conhecimento, que, ressubjetivado, traduz-se num saber prático;
- *Todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum*. Para Santos, a ciência moderna constituiu-se contra o senso comum ao estabelecer-se como a única forma de conhecimento válido. A ciência que se insinua (*pós-moderna*) tenta dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas. E a mais importante de todas as “outras formas” de conhecimento é o conhecimento vulgar e prático que, no cotidiano, orienta as ações e dá sentido à vida. Para Santos, a ciência pós-moderna procura reabilitar esse conhecimento por reconhecer nele algumas virtualidades que enriquecem a relação com o mundo. Assim, *“apesar de o conhecimento do senso comum ser geralmente um conhecimento mistificado e mistificador, e apesar de ser conservador, possui uma dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se através do diálogo com o conhecimento pós-moderno.”* (Santos, 2000 : 108)

De um outro ponto de vista, considerando a necessidade da ruptura com o senso comum para a construção de um conhecimento

sistematizado, Gramsci analisa a sua expressão imediata na vida social. Para ele, quando a religião passa a ser *“um elemento do senso comum/desagregado”* (Gramsci, 1978 : 14), as experiências cotidianas e individualizadas tornam-se elementos explicativos da realidade. Para Gramsci, o senso comum em nada contribui para a *“(...) superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente.”* (Gramsci, 1978 : 16) Assim, a provisoriedade e a imediaticidade do conhecimento não podem ser tomados como elementos articuladores do processo de construção do conhecimento sistematizado. Quando esse fato ocorre, evidencia-se um constante processo de *formalização da razão*⁵⁰. Nesse último, a razão, que *“em seu sentido próprio de logos, ou ratio, sempre esteve essencialmente relacionada com o sujeito, com a sua faculdade de pensar”* (Horkheimer, 1973 : 15), é esvaziada de sua possibilidade emancipatória e criativa, dissolvendo o próprio conteúdo objetivo da razão. Para Horkheimer, quando as condições postas ao processo de elaboração da razão perdem a sua capacidade criativa e emancipatória, *“o significado é suplantado pela função ou efeito no mundo das coisas e eventos.”* (1973 : 30). Assim, a razão se instala e se processa em um movimento no qual a *reificação ou fetichização* se traduzem no ato de folclorizar e de naturalizar as questões postas e mediadas pelos indivíduos. Dessa forma, se estende *“(...) progressivamente ao conjunto da vida psíquica dos homens, onde ela faz predominar o abstrato e o quantitativo sobre o concreto e o qualitativo.”* (Goldmann, 1979 : 122)

Ao pressupor que o processo de produção do conhecimento sistematizado pode dar-se na transformação do conhecimento científico em um “novo senso comum”, Santos acaba reafirmando as condições particulares, individuais e subjetivas como critérios de verdade. Quando as possibilidades de reflexão das condições que propiciam a construção

⁵⁰ Tomando as considerações de Luckács (1974), pode-se afirmar que formalização da razão também pode ser assim expressa: *“a atitude contemplativa em relação a um processo que se conforma mecanicamente a leis fixas e que se desenrola independentemente da consciência e actividades humanas, que, por outras palavras, se manifesta como um sistema acabado e fechado, transforma também as*

do conhecimento não são possibilitadas pela crítica, privilegiam-se as condições particulares, individualizadas como negação do processo histórico e socialmente construído pelos sujeitos sociais. Assim, evidencia-se que a imediaticidade do conhecimento, em seu processo de reificação⁵¹, mascara a realidade, tornando-a, para o indivíduo, algo supostamente “natural” e “verdadeiro”. Ao proceder assim, a razão se converte em irracionalidade⁵². Portanto, a reificação⁵³ substitui os aspectos qualitativos pelos quantitativos, o concreto pelo abstrato, a parte pelo todo e a aparência pela essência. Nesse caso, o senso comum, restrito em sua imediaticidade, é parte constituída e constituidora dessa expressão reificada.

Quando são reafirmadas as condições subjetivas como ponto de partida e de chegada na produção do conhecimento sistematizado, pode-se depreender a incapacidade de conceber a objetividade como produto da história e das relações humanas, negar a razão e reafirmá-la como ilusão. Nesse caso, abre-se espaço para as afirmações particulares, individuais e formalizadas, pois “ *todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, vêm a ser apenas invólucros formais. Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada.* (Horkheimer, 1973 : 15)

atitudes fundamentais da atitude imediata dos homens em relação ao mundo: reduz o espaço e o tempo a um mesmo denominador, reduz o tempo ao nível do espaço.” (Luckács, 1974 :104)

⁵¹ “*a reificação rompe a unidade entre sujeito e objeto, produtor e produto, espírito e matéria e o pensador apenas constata essa ruptura, tornando-a por um fenômeno fundamental e natural da vida humana.*” (Goldmann, 1979 : 144)

⁵² Hoje, como nunca se viu antes, esse movimento reificante apresenta-se extremamente utilizado e em níveis cada vez mais fetichizados: “*o mecanismo que, durante décadas, sobrepôs as determinações sociais ao indivíduo de tal forma que terminou por aniquilá-lo, pode agora ser substituído por um encantamento subjetivista e particularista no qual a objetividade, a história e a universalidade não são mais do que adereços sem significação real*” (Resende, 1999 : 3)

⁵³ Sobre o fenômeno da reificação, Resende o sintetiza da seguinte forma: “*(...) está relacionado com a perda do sentido de totalidade numa realidade em que toda unidade se esfumou pela fragmentação do produto em operações paralelas, calculadas e parciais; pela separação e fragmentação da sociedade em setores isolados; e ainda, pela acidentalidade, irracionalidade e contraste dos elementos que constituem a totalidade. (...) Pela progressiva racionalização, o cálculo e a possibilidade e condição de previsibilidade de todos os setores da vida, que decorrem numa atitude contemplativa do indivíduo frente à realidade fragmentada. (...) e está referida à estrutura de consciência subjetiva, que se produz face à universalização da estrutura mercantil.*”(Resende, 1992 : 169)

Essas indicações permitem algumas reflexões: se para o pensamento moderno, para a sociedade contemporânea, o critério de verdade é a subjetividade posta no sujeito, então a busca do conhecimento passa a ser também um processo individual. Se assim for, as verdades são verdades relativas de acordo com a necessidade de indivíduos individualizados⁵⁴. Sendo assim, a razão se converte em pseudo-razão e o sujeito em corolário de uma verdade prática, funcional, conformadora e adaptativa na qual “*a rápida apreensão dos fatos substitui a penetração intelectual do fenômeno da experiência.*” (Horkheimer, 1973 : 47) Essa última subsumida numa ação aderente e ausente de referência aos sentidos de totalidade:

(...) a perda do sentido de totalidade é um elemento determinante do destroçamento e da ilusão da recomposição individual e, na medida em que o que ocorre é o recuo a si mesmo, tragicamente o indivíduo está no preciso lugar onde a recuperação do seu gênero não pode se efetivar, isto é, na ilusão da particularidade, da singularidade, do individualismo. (Resende, 1999 : 11)

No Programa “Um Salto para o Futuro”, as discussões foram compreendidas ou assimiladas no recorte da vida cotidiana, das experiências particulares e/ou mesmo das colocações pessoais dos sujeitos envolvidos na discussão. Nessa direção, os sujeitos esqueceram-se de pensar a questão da violência na escola como um processo resultante de uma macro-estrutura que, não compreendida, continua a interpor-se de maneira incisiva no contexto escola. Para Gramsci, o “(...) convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e assim deve ser enfrentado” (Gramsci, 1978 : 16) possibilita uma atitude crítica, ao contrário de dar

⁵⁴ Para Resende (1999), “individualização sem individuação significa estar-se cada vez mais só, frente a si mesmo e aos outros e, justamente por essa separação, ser um sujeito incapaz de reconhecimento. Fragmentado e sem referência da totalidade na qual se insere, o homem se sente situado numa universalidade abstrata, externa e hostil a ele mesmo.” (Resende, 1999 : 11)

vazão e lugar a aspectos de imposição do micro, do particular e do individual num processo de consolidação do senso comum, da conformação e da adaptação.

Quando o senso comum se confunde com a ciência, há apego excessivo aos aspectos “subjetivos” que, em grande medida, representam as expressões “pessoais” de sujeitos individualizados e não individuados. Soma-se a isso, a perspectiva de que o senso comum como ponto de partida e de chegada do conhecimento reafirma uma “ciência” na qual as verdades são produtos de fragmentos depositados em sujeitos individuais, ausentes os critérios e o rigor científico na produção do conhecimento sistematizado. Sendo cerceada a possibilidade emancipatória da razão, ou seja, a sua identidade que se afirma no processo de crítica e de emancipação, opera-se um processo no qual a razão subjetiva *“se conforma a qualquer coisa.”* (Horkheimer, 1973 : 33) E, nesse processo de conformação, o pragmatismo⁵⁵ se encarrega de atribuir à “razão” um fim em si mesma: *“(...) uma atividade só é racional quando serve a outro propósito (...) em outras palavras: a atividade é simplesmente um instrumento, pois retira o seu significado apenas através de sua ligação com outros fins.”* (Horkheimer, 1973 : 45) Dessa forma, o pragmatismo atende aos interesses de uma sociedade marcada pelo individualismo, fragmenta, exclui, particulariza e conforma a razão a uma pseudo-razão na qual *“o significado só pode ser alcançado por uma única via: servir a um determinado propósito.”* (Horkheimer, 1973 : 46) Ações pragmáticas, então, se traduzem e se incorporam em ações, como: *aprender para quê, aprender praticando, aprender fazendo, aprender o quê?* Sendo assim, para o pragmatismo, o critério da verdade se torna ação e assunto do sujeito para a funcionalidade de seu conhecimento.

Nessa perspectiva, sair do individualismo expressado no conhecimento de senso comum, do ato de fazer mediado por uma

⁵⁵ Esta pesquisa não se propôs realizar um estudo depurado sobre o pragmatismo e seus interlocutores. Todavia, recomenda um estudo mais verticalizado sobre o assunto.

funcionalidade e operacionalidade, é pressupor uma ação pautada pela crítica à própria condição da *práxis*⁵⁶ humana. Nesse caso, *“a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum.* (Gramsci, 1978 : 14) Para Gramsci, é necessário que se estabeleça o senso comum em bom senso, pois essa atitude pressupõe a *“superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”* (Gramsci, 1978 : 18) Reforça a necessidade de que é preciso desvendar a realidade de maneira mais rigorosa. Nesse caso, o ato de esclarecer o senso comum a partir de uma atitude crítica abre a possibilidade para que os conteúdos da consciência e da reflexão sejam princípios constitutivos da ação humana em um *“processo de elevação moral e intelectual”*.

Os dados da pesquisa evidenciaram um apego excessivo à religião, às experiências imediatas e à ênfase ao fazer, de cursistas e orientadoras. Um processo de formação no qual o conhecimento sistemático se constituiu de forma desagregada, assistemática e fragmentada. Pensar as experiências cotidianas como puro e simples conteúdo que dá base à relação teoria e prática na formação docente é supor que o processo de construção do conhecimento sistemático também se dá nessa mediação. Assim, faltou no contexto do Programa, uma postura que efetivamente pudesse repensar o conteúdo trazido pelas cursistas (senso comum) em um processo de relaboração crítica. Ao contrário, reafirmaram-se as experiências já internalizadas, confirmando a praticidade do conhecimento de senso comum.

Se as diretrizes do Programa afirmam que o professor cursista *“deve apropriar-se de um conhecimento (...) científico (...) e construir conceitos que permitem organizar os dados da realidade física ou social, concreta ou simbólica”* (Brasil, 1993 : 8), a dinâmica do curso analisado

⁵⁶ Para Gramsci, a filosofia da *práxis* consiste em um processo no qual *“criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.”* (Gramsci, 1978 : 13)

realizou exatamente o contrário: partiu do senso comum e a ele retornou sem a construção do conhecimento científico sistemático. Da mesma, quando o Programa afirma que *“a construção dos conceitos científicos permite a passagem do conhecimento espontâneo, assistemático, fragmentado, para o saber sistemático”*(Brasil, 1993 : 8), os dados da pesquisa demonstraram a afirmação do senso comum nas mediações das ações e atitudes individualizadas e subjetivas, nas falas dos debatedores e na dinâmica do programa no teleposto. Inclusive, nessa última, acrescentada da apatia das cursistas em relação ao conteúdo do curso, da ênfase no imediatismo das experiências individualizadas, do forte apelo à religião como elemento explicativo da realidade e da busca por experiências imediatas como expressão do fazer na prática pedagógica.

No contraponto dessa dimensão pedagógica do Programa e da retórica que reafirma o senso comum como produto científico da elaboração humana, o trabalho reafirma a necessidade de se recuperar a consciência e a elaboração do conhecimento sistemático através da crítica. Segundo Adorno, a postura crítica significa uma atitude *“tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.”* (1995 : 27) Nesse caso, há que se ressaltar que um saber não substitui o outro, mas a atitude científica pode (e deve) considerar as fronteiras entre a ciência e as outras formas de conhecimento. Todavia, afirmar e ficar nas mediações do senso comum é reduzir o conhecimento científico às condições da aparência fenomênica do objeto. A atitude de análise crítica possibilita a passagem da aparência para a essência, da parte para o todo, da singularidade para a universalidade. Nessa perspectiva, o senso comum pode (e deve) ser o ponto de partida para a elaboração do conhecimento sistematizado, mas não o ponto de chegada. Enquanto expressão da formação docente analisada na pesquisa, no entanto, ele não

possibilitou um processo de formação do professor cursista participante do Programa. Ao contrário, ao privilegiar as questões imediatas vivenciadas, operou uma realidade na qual confirmaram a não efetividade do processo da interatividade e a centralidade no fazer como expressão do saber docente.

Assim, pode-se dizer que o Programa se encontra longe de postular as dimensões defendidas em suas diretrizes. Mesmo mudando algumas de suas condições internas, o que não parece constituir uma perspectiva real, ainda assim há que se questionar a intenção de se fazer do Programa uma política que tenha expressão e força capazes de promover uma “mudança” ou uma “transformação” social e educacional por meio da formação docente. Conforme pôde-se constatar, a dimensão do Programa enquanto política pública é a expressão de uma política maior que desconsidera a *efetividade de uma mudança substancial nas estruturas da educação*, ao optar pela adoção de medidas paliativas, descontextualizadas e funcionais. Ou seja, a expressão do Programa é a expressão de uma política que não busca efetivamente a transformação. Ao contrário, reafirma as indicações já constituídas na realidade, ou seja, condições concretizadas que necessitam de ajuste. Nesse caso, cumpre a sua função social de legitimar uma postura que afirma o *status quo de uma política educacional de cima para baixo e de fora para dentro*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar, São Paulo : Paz e terra, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP : Papirus, 1995 – (série Prática pedagógica).

APPLE, Michael W. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. IN: WARDE, Mírian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas – II Seminário Internacional* – São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP : Autores Associados, 1997 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BARRETO, Elba de Sá (org.) *Avaliação do Programa “Um Salto para o Futuro” – análise externa*, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1993.

_____ (org.) PINTO, Regina Pahim. *Avaliação do Programa “Um Salto para o Futuro” – estudo piloto do impacto*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. 2^a ed. - São Paulo : Cortez, 1999 - (Coleção questões de nossa época; v. 56).

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância (mais) aprendizagem aberta*. Caxambú/MG : Anais da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1998.

_____. *Da tecnologia à comunicação educacional*. Sessão especial n^o. 1: novas tecnologias da comunicação e informação: mudanças no trabalho, desafios para a educação e para a formação dos educadores. Caxambú/MG : Anais ANPED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. *Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino*. Brasília : 1992.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília : 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Fundação Roquette Pinto/Diretoria de Tecnologia Educacional. *Um Salto para o Futuro. Documento Básico*, 1993b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação de Educação à Distância e Continuada. *Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira*. Relatório-Síntese, Brasília : 1994a

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Proposta de Diretrizes para a Educação à Distância*.

Brasília : Cadernos Educação Básica, série Institucional – Vol. 7, 1994b.

_____. Programa Nacional de Educação a Distância. *Prodoc/Documento do Projeto BRA/96/008/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Versão 3.1. para discussão)*, Brasília, abril, 1996.

_____. *Diretrizes gerais para o Programa "Um Salto para o Futuro"* (s/d)(mineo).

BRESSER, Pereira L. C. A reforma do aparelho do Estado e a Constituição Brasileira. (Conferência no Seminário sobre Reforma Constitucional patrocinado pela Presidência da República, Janeiro de 1995, revisada em abril de 1995) IN: SILVA Jr., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na produção*. Bragança Paulista : EDUSF, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura e CARNOY, Martin (Org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro : Fundação Carlos Chagas, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. IN: *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 69, 1999.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? IN: TOMMASI, Livia De,

HADDAD, Sérgio e WARDE, Mirian Jorge (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. – São Paulo : Cortez, 1998.

DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ª ed. – São Paulo, Cortez, 1999^a.

_____. *A produtividade da Escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. – 5ª ed. – São Paulo : Cortez, 1999^b.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Trad. de Angelina Peralva. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980 (Coleção Pensamento Crítico; v. 39).

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1995.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1979.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história* – 3ª ed. — Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro : Civilização brasileira, 1978.

HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Ed. SUR, 1973.

IANNI, Octávio. *O príncipe Eletrônico*. Revista Primeira Versão nº 78, IFCH/UNICAMP. Novembro/1998.

LIMA, Elizabeth Danziato Rego. *Possibilidades e limites da educação à distância: "Um Salto para o Futuro" no Distrito Federal*. UCB/Universidade Católica de Brasília; Dissertação de Mestrado, 1997.

LOJKINE, Jean. Os desafios da revolução informacional no limiar do terceiro milênio. In: OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins de (Org.) *Globalização, Regionalização e Nacionalismo*. São Paulo : Unesp, 1999.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. *Formação do professor e qualidade do ensino*. Goiânia : Inter-ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG, n.16, 1992.

LUCKÁCS, Georg. O fenômeno da reificação. In: *História e Consciência de Classe; estudos da dialética marxista*. Trad. Telma Costa. Lisboa : Publicações escorpião, 1974.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência IN: *Trabalho e educação* – Belo Horizonte : Revista do NETE, nº 3 – FaE/UFMG, jan/jul, 1998.

MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*; trad. por Willian Lagos. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. IN: *Formação Continuada*. São Paulo : Papyrus (Cadernos Cedes, n. 36) 1995.

MIRANDA, Marília Gouvea. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Caderno da Fundação Carlos Chagas, n.º 100. São Paulo : Cortez, mar/1997.

_____. *Inteligência, trabalho e reforma educacional* (Relatório parcial do Projeto de Pesquisa encaminhado ao CNPq) Goiânia, 1999.

NAMPO, Darcy Kurozawa *Acompanhamento e avaliação do projeto de educação à distância "Um Salto para o Futuro" em telepostos da região de Londrina - PR*. UNESP (Campus Marília), Dissertação de mestrado, 1995.

PENA, Ramón Castro. Tecnologia, trabalho e educação (indeterminações). IN: *Cadernos ANPEd* n° 06 - Conferência e Sessões Especiais da 16ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú - MG, set./1993.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90* - São Paulo : 1999 (Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves - Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

_____. A administração da Liberdade. IN: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas* - II *Seminário Internacional* - São Paulo, Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

PRETTO, Nelson de Luca. (1997) *Redes, conexões e políticas educacionais*. Reunião anual da Anped, Caxambú/MG (22 à 25/set), capturado [<http://www.ufba.br/~pretto>] em 10/04/2000.

_____. (1998a) *Tecnologia e educação*. Artigo publicado pela Gazeta Mercantil em 11-05-1998, capturado [<http://www.ufba.br/~pretto>] em 10/04/2000.

_____. (1998b), *O bug do milênio na educação*. Artigo publicado na Gazeta Mercantil em 30-09-98, capturado [<http://www.ufba.br/~pretto>] em 10/04/2000.

_____. *Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias*. Simpósio – novas formas de regulação e gestão da educação no Brasil: organismos internacionais e modelos institucionais. Sessão Especial da Anped, Caxambú/MG, 1999.

RESENDE, Anita Cristina. *Fetichismo e Subjetividade*. São Paulo, 1992 – Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Subjetividade e trabalho ou subjetividade não é cognição*. Caxambú, MG : Anais da ANPED, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educativas e reforma do currículo: anotações a partir da experiência espanhola. IN: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas – II Seminário Internacional* – São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SALTO para o Futuro/Fundação Roquette Pinto. *Boletim da série PCN: várias áreas do conhecimento*. 1998.

_____. *Boletim da série Informática na educação*. 1999a.

_____. *Boletim da série PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola)*, 1999b.

SANTOS, Boaventura Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. IN: *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo : Cortez, 2000.

SILVA Jr., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na produção*. Bragança Paulista : EDUSF, 1999.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Perspectivas na formação do professor. IN: *Educação danificada : contribuições à teoria crítica da educação*. ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.) *et al* – Petrópolis, RJ : Vozes; São Carlos, SP : Universidade Federal de São carlos, 1997.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* 2ª ed. Campinas, SP : Papyrus, 1995. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire)

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De, WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo : Cortez. 1998a

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. IN: WARDE, Mirian Jorge. IN: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas - II Seminário Internacional - São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998b.*

TRINDADE, Maria de Lourdes de Araújo, " *Um Salto para o Futuro*": *análise de uma experiência*. Departamento de Educação PUC/RJ, RJ, Dissertação de mestrado, 1996.

ANEXO 1

Observações realizadas no teleposto

ANEXO 2

**Boletim Pedagógico da série Debates
contemporâneos “Violência e escola”**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Orientando: Romilson Martins Siqueira

Orientadora: Marília Gouvea de Miranda

OBSERVAÇÕES PARA COLETA DE DADOS NA PESQUISA:

O Programa "Um Salto para o Futuro" e o discurso da formação
continuada de professores

Série observada: Debates Contemporâneos "Violência e escola"

Período das observações: 22/11 à 26/11 de 1999

Horário: 13:30 às 16:00 h

1 **DATA: 22 de novembro de 1999**

2 O curso começou com a presença de 7 participantes. Para o
3 desenvolvimento deste curso foi utilizada a gravação do programa em
4 fita VHS, não acompanhando a programação ao vivo. Ao iniciar o curso,
5 uma das orientadoras de aprendizagem iniciou dizendo que esta série
6 pretendia discutir a violência na escola, principalmente no turno
7 noturno. Disse ainda que era uma discussão essencial, em um
8 momento em que os professores também correm risco de vida nas
9 escolas. Todavia, era apenas uma discussão, apesar de oferecer
10 certificados de participação. Após essa introdução, convidou os
11 participantes para fazerem uma oração. Logo em seguida, cada
12 participante fez sua apresentação contando a origem do nome. A
13 orientadora de aprendizagem salientou que a temática abordada era
14 definida pela Fundação Roquette Pinto e divulgada pela
15 Superintendência de Ensino à Distância em Goiânia. Assim, o curso em
16 questão iria discutir os tipos de violência, os culpados e o que fazer
17 para resolver os problemas. Disse ainda, que no quadro havia alguns
18 recortes de jornais sobre violência e que foram escolhidos
19 aleatoriamente para uma das dinâmicas do curso. Disse também, que

20 primeiro iriam assistir um vídeo (sendo que a gravação não estava
21 muito boa) e depois fariam as atividades e dinâmicas. Após estas
22 considerações, a orientadora colocou o vídeo e chamou atenção para
23 que as cursistas ficassem atentas ao mesmo. No decorrer do
24 desenvolvimento do vídeo, algumas cursistas ficaram dispersas, em
25 estado de sonolência, e poucas fizeram anotações sobre as discussões;
26 (duas professoras dormiam literalmente). A primeira parte do vídeo
27 terminou e as cursistas continuaram assistindo os comerciais. Não
28 houve nenhum diálogo sobre o vídeo, sendo que apenas duas cursistas
29 conversam sobre algo particular. Reiniciou a segunda parte do vídeo e
30 as cursistas continuaram dispersas. Antes mesmo de terminar a
31 segunda parte do vídeo, a orientadora de aprendizagem interrompeu a
32 veiculação do mesmo e iniciou as atividades práticas do curso. Neste
33 momento, a orientadora pediu que os cursistas fizessem dois grupos
34 que ficariam encarregados de resolverem duas atividades. Enquanto
35 explicava como seriam estas atividades, algumas cursistas conversavam
36 sobre brigas de alunos em suas respectivas escolas. De posse das
37 orientações para o desenvolvimento das atividades, duas professoras
38 (grupo B) observaram recortes de jornais e as demais ainda
39 continuaram falando sobre brigas de alunos, sobre eleição para
40 diretores, concursos de professores, salários e carga horária. As duas
41 professoras que analisavam os recortes, retornaram ao grupo e
42 puxaram a discussão. No outro grupo (grupo A), continuaram as
43 discussões sobre assuntos particulares. Acrescenta-se ainda, que a
44 partir momento em que os grupos receberam as atividades, a
45 orientadora permaneceu ausente da sala, retornando um tempo depois.
46 Ao retornar, aproximou-se do grupo que conversava sobre outros
47 assuntos (grupo A), observou-o, afastou-se, aproximou-se novamente e
48 as cursistas logo argumentaram que já haviam terminado a atividade e
49 que já estavam transcrevendo as respostas. No outro grupo (B), apenas
50 uma cursista conduziu as discussões do grupo. Enquanto isso, já no
51 quadro negro, a orientadora de aprendizagem escreveu as seguintes
52 questões: *"1) A violência tem um conceito fácil de se formular. É muito*
53 *visível, nítido a todas as pessoas o que é a violência. Essa afirmativa é*

54 verdadeira ou falsa? 2) Qual a diferença entre rebeldia e violência?”

55 Enquanto os grupos realizavam suas atividades, a orientadora de
56 aprendizagem permaneceu sentada, fazendo algumas anotações, sem
57 acompanhar as discussões dos grupos. Logo em seguida, ausentou-se
58 da sala novamente. No grupo (A), os participantes discutiram sobre
59 algumas medidas que devem ser tomadas quando um fato de violência
60 ocorrer na escola: chamar o S.O. S. criança, ou conselho tutelar, ou a
61 polícia, ou direção e coordenação. Uma das cursistas afirmou que para
62 a violência acabar a escola precisaria de um policial permanentemente
63 na escola. Falava ainda, que hoje em dia os alunos só respeitam um
64 policial. Portanto, nem os pais, nem a família, têm mais autoridade para
65 lidar com os adolescentes. Uma outra cursista afirmou que a família
66 não consegue resolver os problemas dentro de casa, muito menos
67 dentro da escola. Outra cursista retrucou: “ cobra-se muito do professor:
68 criatividade, competência, mas a escola não tem nem o mínimo
69 necessário para se manter.” O grupo (B), pediu a presença da
70 orientadora de aprendizagem e questionou sobre um dos itens pedidos
71 na atividade: “ quais são os atores sociais envolvidos no fato relatado do
72 jornal e quais são as forças sociais que eles representam?” A
73 orientadora sentou-se junto ao grupo e tentou explicar o significado do
74 termo “forças sociais”. Com muita dificuldade na exposição, a
75 orientadora concluiu dizendo que estas forças sociais representavam a
76 “origem de classe”, ou “classe social”, dos atores envolvidos na história.
77 Segue abaixo, o roteiro de atividades elaborado para a discussão no
78 grupo (A) e algumas conclusões das cursistas. **Roteiro:** “Em grupo, cada
79 elemento do grupo relata uma história de violência que o impactou em
80 sua experiência profissional. Em seguida, o grupo elege aquela que lhe
81 parecer mais representativa e analisa o caso tentando descrever: a) os
82 personagens que participaram do evento e suas situações sociais e
83 familiares; b) o tipo de relação que se estabeleceu entre os protagonistas
84 do caso e a escola, antes e depois do acontecido; c) como a escola lidou
85 com a questão: se efetivamente contribuiu ou se agravou a situação a
86 situação; d) que conclusão o grupo tira da análise que fez?” **Conclusões:**
87 Uma cursista narrou um fato: um aluno havia discutido com outro

88 colega, pulou o muro, pegou um faca e voltou para a escola para matar
89 o amigo. Nesse caso, a medida tomada pela escola foi chamar a polícia.
90 Neste momento a orientadora questionou: *“o aluno continua na escola?
91 Que medidas foram tomadas após o fato para a re-educação deste
92 aluno? Ele é filho de pais separados? Qual a classe social deste aluno.”*
93 O grupo respondeu que nenhuma medida para re-educação do aluno
94 havia tomada e que não sabiam das “origens do aluno”. Uma cursista
95 do grupo (B), começou a narrar um fato semelhante ocorrido em sua
96 escola: um aluno agrediu o colega na escola e ao chegar em casa
97 agrediu também a mãe. Esta, chamou o conselho tutelar. A penalidade
98 para o aluno foi ser acompanhado em sua conduta na escola e
99 prestação de serviços para a mesma: *“o aluno foi condenado a olhar os
100 outros alunos, lavar banheiros, cuidar da limpeza, lavar paredes, ajudar
101 na organização da biblioteca. Agora ele está uma gracinha. Está sendo
102 útil na escola.”*(cursista) A orientadora mais uma vez remeteu-se à
103 questão da família (condições de criação, rótulos, permissividade) e da
104 religião (respeito e temor a Deus) para a resolução dos problemas da
105 violência. Uma cursista do grupo argumentou: *“a escola fez muito bem
106 em chamar a polícia.”* Uma das conclusões do grupo: *“trazer os pais e o
107 policiamento para dentro da escola. Só assim o aluno tem medo. É
108 importante chamar os pais dos alunos revoltados, se não adianta.”* A
109 orientadora perguntou se o outro grupo concordava com a presença do
110 policial. O outro grupo argumentou que o aluno não deve ter medo, e
111 sim, respeito. Segundo a fala de uma cursista: *“ não sei se a polícia vai
112 adiantar.”* A orientadora interveio dizendo: *“a polícia é necessária do
113 portão para fora da escola, evitando o tráfico e resguardando a escola.”*
114 No grupo (A), uma cursista interveio dizendo que a escola precisaria de
115 um profissional para ajudar o professor. A orientadora retomou a
116 palavra: *“Não sei se podemos esperar muito dos governantes. Somos
117 produtos de uma sociedade doente, portanto, somos nós mesmos que
118 devemos resolver estas questões.”* Logo em seguida, a orientadora
119 questionou a falta de um líder (“sindicato forte”) para lutar por uma
120 estrutura de quadro de funcionários que ajudasse na escola. Neste
121 momento, entra em discussão questões como sindicalismo, greve,

122 demagogia dos políticos. Mais uma vez, a orientadora concluiu: “ *Cada*
123 *um deve ter consciência de que somos educadores e não só professores.*
124 *Precisamos esquecer os políticos e os governantes. Vamos fazer a nossa*
125 *parte e deitar nossas cabeças no travesseiro com a consciência tranqüila.*
126 *É preciso pensar: estou fazendo a minha parte.” (...) “se você não pode*
127 *com o inimigo, junte-se a ele.” (...) a maioria dos problemas de violência*
128 *vêm da família e sua falta de estrutura.” Já no grupo (B), o roteiro*
129 *elaborado para a discussão foi o seguinte: “Em grupo, discutir uma*
130 *notícia recortada de jornal ou revista, ou mesmo um noticiário de TV,*
131 *narrando um fato violento de qualquer natureza. Em seguida, analisar: a)*
132 *se é um fato isolado ou se está associado a um problema mais amplo; b)*
133 *quem são os personagens envolvidos e que forças sociais representam?;*
134 *c) que conclusões o grupo tira da análise que fez?”* **Conclusões:** Uma
135 cursista do grupo narrou um fato relatado no recorte de jornal que a
136 abordava sobre o acontecimento de um estupro. Ao término do relato, a
137 orientadora perguntou à cursista se esse fato era um fato isolado ou
138 não. Neste momento, a cursista respondeu que este fato não era um
139 fato isolado porque poderia acontecer com qualquer outra pessoa. Neste
140 sentido, continuou sua exposição: a vítima (filhas de pais separados)
141 era de classe baixa, portanto as pessoas de classe baixa estão mais
142 sujeitas à estas formas de violência. A orientadora questionou o porquê
143 desta classe social estar mais sujeita à formas de violência. A cursista
144 respondeu que “*as crianças de classe baixa ficam mais “livres”, “soltas”*
145 *e “só”.*” Os pais precisam sair para o trabalho e deixam as crianças
146 sozinhas. Continuando sua exposição, acrescentou que na classe
147 média, as crianças são acompanhadas por babás ou empregadas. Neste
148 momento, a orientadora interveio na fala da cursistas e remeteu-se ao
149 quadro negro onde havia escrito uma pergunta. Neste momento, disse
150 que existiam vários tipos de violência e que um dos fatores da violência
151 seria a falta de limites da criança. Segundo a orientadora: “ *os pais não*
152 *colocam restrições na formação dos filhos (...) O salário não dá para*
153 *pagar alguém que cuide dos filhos.*” Neste momento, o grupo concluiu
154 que qualquer tipo de pessoa está sujeita à violência e que isso é
155 consequência do meio em que se vive. Portanto, as crianças da classe

156 baixa estão cada vez mais sujeitas à violência, pois se expõem demais. A
157 orientadora perguntou se o outro grupo tinha algo a dizer. Neste
158 momento uma cursista discutiu a influência dos fatores
159 biológicos/psicológicos na formação da pessoa. Após esta intervenção, a
160 orientadora perguntou: *“e então, o que nós, enquanto educadores,
161 podemos fazer para melhorar a vida de nossas crianças? O que a
162 escola/pais/professores unidos devem fazer? Quais os pais que vão à
163 escola? Somente aqueles que os filhos não dão problemas.” (...)* é preciso
164 trazer os pais dos alunos *“problemas” para dentro da escola.*” A
165 orientadora encerrou este dia do curso avisando que no dia seguinte as
166 discussões seriam coordenadas por outra orientadora.

167 **Data: 23 de novembro de 1999**

168 **Tema: As cores desbotadas do cotidiano**

169 Ao iniciar o curso, uma outra orientadora de aprendizagem escreveu a
170 seguinte questão no quadro: *“ Por que a violência não é mais uma
171 atitude exclusiva dos adultos?”* O curso iniciou com uma oração e logo
172 em seguida, exposição do vídeo. Compareceram nesse momento, 05
173 cursistas. Enquanto o conteúdo do vídeo era veiculado, apenas uma
174 cursista fazia anotações sobre o conteúdo do mesmo. Neste segundo
175 dia, compareceram três pessoas que não haviam participado do curso
176 no dia anterior. No meio da apresentação do vídeo a orientadora alertou
177 os participantes para fazerem as devidas anotações do conteúdo do
178 mesmo, questionando se haviam recebido o plano de curso ou boletim
179 do programa. As cursistas disseram que não haviam recebido este
180 material no dia anterior. A orientadora buscou o boletim e distribuiu
181 aos participantes. Logo em seguida, a orientadora alertou mais uma vez
182 para a importância dos cursistas fazerem anotações que seriam
183 utilizadas nas discussões. Após este alerta, as cursistas começaram a
184 fazer algumas anotações. Uma professora se queixou de sono e, em
185 certos momentos, cochilou. Enquanto o vídeo era veiculado, a
186 orientadora fazia algumas notas. Entrou o comercial e as cursistas
187 continuaram a assisti-lo. O programa reiniciou e aquela professora que
188 havia reclamado de sono, dormiu literalmente. No decorrer do vídeo não
189 houve comentários sobre o conteúdo do mesmo. No meio de um debate

190 exposto no vídeo, uma cursista disse: “ *Vocês parem de brigar e entrem*
191 *em um consenso*”. Ao término da fita, a mesma cursista disse: “ *Vocês*
192 *falaram, falaram e não disseram nada. Eu quero é respostas, soluções.*”
193 Logo em seguida, a orientadora apresentou-se. Pediu às participantes
194 que abrissem o resumo da temática abordada (boletim) e questionou o
195 sentido do tema do debate do dia: “as cores desbotadas do cotidiano”.
196 Apenas uma cursista arriscou uma resposta dizendo: “*deve ser os*
197 *problemas do cotidiano. Assim como o sol desbota tudo, a vida também*
198 *está desbotada.*” Em seguida a orientadora expôs que existiam vários
199 tipos de violência na sociedade e que as cursistas deveriam levar esta
200 discussão para dentro das salas de aula. Neste momento uma cursista
201 interveio: “ *Discutir em que hora? Tá todo mundo na sala de aula.*” A
202 orientadora retruca: “ *no recreio!*” A cursista: “ *a hora do recreio é do*
203 *professor, hora do seu lanche, seu cigarro. Tirar esse horário do professor*
204 *também é uma forma de violência.*” Novamente a orientadora: “ *Mas não*
205 *discutir também é uma forma de violência!*”. Após uma longa exposição
206 do que seria discutido nesse debate, a orientadora disse: “ *Os homens,*
207 *em uma sociedade pós-capitalista, precisam recuperarem a ética (...) os*
208 *valores do amor.*” No intervalo para o café, algumas professoras
209 discutiram: “ *eu quero participar do programa sobre os PCN's do ensino*
210 *médio. Atualmente tudo isso cai em qualquer concurso.*” Ao retornar do
211 café, a orientadora dividiu os participantes em grupo e passou uma
212 atividade para ser realizada em casa: “fazer uma pesquisa entre seus
213 alunos levantando quais são os seus filmes preferidos e tentar
214 identificar quais filmes possuem forte apelo à violência.” Em seguida
215 dividiu os participantes em quatro grupos e propôs uma atividade à
216 cada grupo: **Grupo 1:** “ *Escolha no envelope: a) a mulher mais bonita; b)*
217 *o homem com quem você se casaria; c) quem você contraria para sua*
218 *empresa; Logo em seguida, identifique os estereótipos e preconceitos que*
219 *as escolhas manifestam.* **Grupo 2:** *A partir da confecção de um cartaz,*
220 *as cursistas deveriam procurar estabelecer a relação entre*
221 *violência/futebol (gestos, palavras, atitudes e vivência destas questões*
222 *que se manifestam também na sala de aula.*” **Grupo 3:** *Relação*
223 *família/escola. As cursistas deveriam fazer uma análise da relação*

224 *família/escola e expor ao grupo*. No geral, as exposições de cada grupo
 225 giraram em torno das seguintes questões: estereótipos, pais separados,
 226 filhos criados por parentes, pais alcoólatras). Os grupos não fizeram
 227 nenhuma referência à relação violência-família-sociedade. Ao contrário,
 228 restringiram-se apenas à esfera familiar e propuseram alternativas e
 229 soluções para a problemática da violência: *“soluções a longo prazo -*
 230 *trabalhar em primeiro lugar a criança; trazer os pais para dentro da*
 231 *escola fazendo palestras, aconselhando os filhos a mudarem de vida ;*
 232 *resgate ao temor a Deus”*. Em um dos cartazes confeccionados pelas
 233 cursistas, havia a seguinte mensagem: *“ Só isto não basta! Gostaria de*
 234 *uma solução já! Nos ensina como fazer isso, nos dê um caminho a*
 235 *seguir.”* Na conclusão das atividades, a orientadora remeteu-se aos
 236 parâmetros curriculares da seguinte forma: *“levem e apliquem estas*
 237 *dinâmicas dentro das escolas de vocês. É importante trabalhar a ética e*
 238 *os valores na sala de aula. Agora, os valores passam a ser conteúdos*
 239 *nos PCN”s.”*

240 **3º Dia de encontro – 24 de novembro de 1999**

241 **Tema: “ O mundo e a mídia”**

242 O curso iniciou com 4 participantes. A orientadora colocou a fita de
 243 vídeo e não fez nenhum comentário. Nas paredes da sala, alguns
 244 cartazes feitos por outra turma continha os seguintes dizeres:
 245 *“violência na escola, na família e na linguagem – causas: miséria,*
 246 *desemprego, falta de amor próprio e ao próximo e sobre tudo a Deus.”* Em
 247 conversa informal com uma das orientadoras, esta disse-me que a série
 248 violência na escola tinha poucos participantes porque era final de ano e
 249 os professores não eram obrigados a participar. *“Nós estamos gravando*
 250 *todos os programas. Só não estamos participando ao vivo porque nós não*
 251 *vamos mais dar um curso sem preparar. Nós vamos estudar primeiro. A*
 252 *fundação Roquette Pinto manda tudo (boletim/sinopses) atrasado.”* De
 253 volta à sala, silêncio total. A orientadora assistiu o vídeo juntamente
 254 com as cursistas e fez algumas anotações. Duas cursistas conversaram
 255 e olharam um material particular. Uma cursista, observando a fala de
 256 um dos debatedores, disse: *“até parece que é fácil abrir as portas da*
 257 *escola!”* O vídeo continuou e uma das professoras apresentou estado

258 de sonolência. Uma outra limpou/ajeitou as unhas e quase não
259 assistiu ao vídeo. Entrou o intervalo do vídeo aos 32 minutos, algumas
260 cursistas saíram e as cursistas que permaneceram, nada comentaram
261 sobre o vídeo. A orientadora adiantou a fita e reiniciou o programa. A
262 cursista que limpava a unha continuou sua atividade, quase ignorando
263 o conteúdo do vídeo. Aos 40 minutos de vídeo, chegou mais uma
264 cursista. Agora, 7 cursistas já estavam presentes. No meio do vídeo, o
265 diretor geral da TV Escola (um dos debatedores) disse: “ *O Salto para o*
266 *Futuro é um programa da TV Escola*”. Continuando a sua fala, disse que
267 a violência é um problema que não é tão fácil de resolver a curto prazo.
268 Neste momento, a cursista que limpava as unhas disse: “ *era isso que*
269 *eu queria ouvir. A escola não resolve nada!*” A orientadora não disse
270 uma palavra desde o início do vídeo. Quase no final do vídeo, a
271 orientadora saiu e a cursista que arrumava a unha disse: “ *Ai que saco!*
272 *Tem que dar soluções para nós. Isso aí nós estamos carecas de saber!*”
273 Uma outra cursista concordou e as restantes permaneceram caladas.
274 Algum tempo depois, a mesma cursista da fala anterior disse: “ *parece*
275 *que tudo é na família. O que vamos fazer com ela?*” Todos permanecem
276 em silêncio. Fim do vídeo. Uma cursista disse: “ *falou, falou e até agora*
277 *não ouvi nenhuma sugestão de atividades.*” A orientadora permaneceu
278 em silêncio, retirou a fita e perguntou: “ *vocês já assistiram três*
279 *programas. Agora vocês já têm uma resposta para a violência. Quem são*
280 *os culpados?* Após a fala da orientadora, uma cursista disse: “ *não é só a*
281 *família que tem culpa. A gente também pode ajudar. É preciso tentar,*
282 *tentar.*” A orientadora interveio: “ *todos nós podemos fazer. É como se*
283 *fizéssemos pelos nossos filhos.*” A orientadora continuou sua fala e
284 algum tempo depois perguntou se os cursistas haviam feito uma
285 pesquisa sugerida no dia anterior. Duas cursistas trouxeram o material.
286 Após esta indagação, os participantes foram divididos em grupos com a
287 finalidade de discutir a influência da mídia na questão da violência. Nos
288 trabalhos em grupo, algumas cursistas relataram fatos ocorridos nas
289 escolas e a orientadora interveio contando fatos pessoais (de família)
290 para exemplificar questões relativas à violência. Intervalo para o lanche.
291 Após o intervalo, continuou os trabalhos nos grupos. Nas discussões,

292 várias vezes aparece a palavra culpa (da família, da sociedade, da
293 escola, nossa). A orientadora enfatizou o fato da parcela de culpa de
294 cada um. Uma das cursistas disse: *“ gente, eu tenho saudades do tempo*
295 *da ditadura! Hoje tudo pode! Naquela época era mais fácil educar os*
296 *filhos.”* Outra cursista: *“ E a violência que acontecia com as pessoas?”* A
297 orientadora interveio dizendo que é preciso recomeçar tudo de novo: *“na*
298 *política, na família, tá tudo uma pouca vergonha!”* Uma cursista disse:
299 *“se a gente não pode com o inimigo, junte-se a ele!”* A orientadora disse:
300 *“Isso é verdade!”* Sobre a atividade proposta, não aconteceu. Entrou em
301 pauta discussões sobre corrupção nas cadeias, dinheiro, fatos políticos
302 envolvendo personalidades locais etc. Após um longo período de relatos,
303 a orientadora resolveu chamar a atenção do grupo para a realização das
304 atividades. De acordo com a programação da orientadora, uma das
305 atividades pedia: *“1º ler as grades de programação televisiva; 2º listar os*
306 *filmes de violência; 3º verificar a emissora que mais veicula estes filmes.*
307 *4º Quais os horários e questionar a clientela e o motivo.; 5º questionar o*
308 *porquê de uma programação que predomina a violência; 6º verificar os*
309 *tipos de violência, os estereótipos e os preconceitos; 7º a relação com a*
310 *escola e os alunos que assistem esta programação”.* No decorrer das
311 atividades, as cursistas começara a listar os filmes. No geral, apenas
312 três cursistas realizaram a atividade proposta. Já as demais,
313 acompanharam a fala da orientadora classificando os filmes em
314 violentos e não violentos. Ao final da listagem, a orientadora perguntou
315 sobre os sete tópicos questionados na atividade. Na apresentação, as
316 respostas foram simplificadas e a orientadora não complementou as
317 discussões. Uma cursista disse: *“a vulnerabilidade dos adolescentes é*
318 *efeito da falta de Deus!”* a orientadora interveio: *“concordo. Hoje em dia*
319 *a família não dá exemplo. Ninguém tem mais temor em Deus. Está assim*
320 *porque ninguém dá exemplo cristão.”* Continuando sua fala, a
321 orientadora relembrou fatos de sua infância ligados a princípios
322 religiosos. Outra cursista referiu-se à necessidade das famílias em
323 realizarem um culto familiar. A orientadora interveio dizendo que os
324 adolescentes precisam da contribuição dos professores: *“ a gente*
325 *conhece cada tipo de professor! E o pior, o exemplo desse professor*

326 *influencia na formação dos alunos.*” A fala da orientadora prosseguiu
327 relatando um curso de formação de professores no qual ministrou:
328 *“gente eu acho que a nossa classe deveria ser melhor olhada. No curso*
329 *de formação de professores eu nunca vi tanta pergunta idiota. Quantos*
330 *professores mal preparados!* Neste momento, a discussão prosseguiu e a
331 apresentação da atividade proposta ficou relegada a segundo plano.
332 Após um longo período de discussões fora da pauta das atividades, uma
333 cursista chamou a atenção do grupo para responderem as atividades e
334 logo poderiam ir embora. Ao término da atividade a orientadora pediu
335 para que as cursistas trabalhassem com a formação da personalidade
336 dos alunos. Nesse momento uma cursista disse: *“só se for com amor!”* A
337 orientadora retrucou: *“Claro. Com amor e carinho. Só com afeto se*
338 *constrói uma boa personalidade.”* Nesse momento, as cursistas
339 discutiram questões de cunho emocional e afetivo. Algum tempo depois,
340 a orientadora concluiu o dia de curso pedindo para que uma das
341 cursistas (que era advogada) organizasse um júri simulado para ser
342 apresentado no último dia de curso. Sobre o júri simulado, a
343 orientadora propôs: *“a sala de aula é um espaço autoritário ou a escola*
344 *ensina as crianças a serem violentas?”* A escola, nesse caso, é o réu.
345 Não houve um fechamento da discussão e avaliação do dia do encontro.

346 **DATA: 25 de novembro de 1999**

347 **Tema: “No fim da fila...”**

348 O curso neste dia foi ministrado por uma outra orientadora de
349 aprendizagem. Iniciou com uma oração inicial e com a presença de seis
350 cursistas. A orientadora logo em seguida alertou para o fato de que a
351 fita não está muito boa e iniciou a veiculação do vídeo. Enquanto o
352 programa o programa foi se desenvolvendo, algumas cursistas copiaram
353 do quadro algumas definições conceituais trazidas por outra cursista
354 (direito e cidadania). Esta última, havia trazido alguns cartazes e
355 gostaria de expô-los. A orientadora combinou que ao final do curso,
356 daria 20 minutos para a exposição destes cartazes. Enquanto isso,
357 apenas duas professoras comentaram sobre o vídeo: *“Eu acho que tudo*
358 *isso é mentida. Eles montam toda a cena para mostrar que alguma*
359 *escola consegue vencer a violência. É tudo representação.”* Outra

360 cursista interveio: *“todo mundo tá careca de saber disso!”* Logo em
361 seguida, outras cursistas conversaram paralelamente, outra cochilou e
362 a orientadora se ausentou-se da sala. No decorrer do vídeo, silêncio
363 total! A cursista que cochilava, dormiu debruçada na carteira. A
364 orientadora não interveio de nenhuma forma. Ao contrário, leu algum
365 material impresso. Intervalo do encontro. Durante o intervalo, algumas
366 cursistas comentaram sobre a fita de vídeo. Uma dela disse: *“estas fitas,
367 para quem trabalhou de noite e de dia só pode dar sono.”* O vídeo
368 reiniciou e as cursistas ainda estavam fora da sala. Ao entrarem,
369 continuaram a conversa. Após algum tempo, a orientadora chamou a
370 atenção do grupo para prestarem atenção no conteúdo do vídeo. Quase
371 no término da fita de vídeo, serviu-se um cafezinho e mais uma vez, as
372 cursistas se dispersaram-se, comentando outros assuntos. Já no final
373 do conteúdo da fita, um dos debatedores disse que a grande
374 responsabilidade de superação da violência na escola passaria pelos
375 profissionais da mesma. Neste momento, uma cursista disse: *“é isso
376 mesmo! Eu também concordo!”* Quando terminou o vídeo, uma cursista
377 disse: *“graças a Deus!”* Enquanto a orientadora retirava a fita de vídeo,
378 nenhum outro comentário das participantes sobre o conteúdo da
379 mesma. Após o vídeo, a orientadora pediu para que todas as
380 participantes fizessem a leitura de um texto contido no boletim
381 pedagógico e retirassem do texto aquilo que mais lhe chamasse a
382 atenção. Após algumas falas, a orientadora relatou que os vídeos dessa
383 série traziam duas grandes frentes: a questão individual e econômica
384 que influenciavam na dinâmica da violência. Sem aprofundar nestas
385 questões, a orientadora apenas lembrou de algumas cenas do vídeo e
386 alguns elementos do texto. Logo em seguida, fez as seguintes
387 declarações: *“descompasso entre aquilo que se sabe e aquilo que se faz!
388 (...) é preciso descobrir a face oculta da violência na sua escola, na sua
389 sala de aula, na sua relação com os outros atores da escola (...) primeiro
390 a gente tem que se vê, para depois ver o outro. Depois disso as soluções
391 aparecem.”* Após a sua fala, a orientadora propôs uma outra atividade:
392 *“desenhar uma nave espacial e escolher duas pessoas que os
393 participantes levariam para outro planeta antes que a terra fosse*

394 destruída. Após esta atividade, a orientadora questionou os
395 participantes sobre os critérios de escolha. Nos relatos dos participantes
396 apareceram questões afetivas e subjetivas. No decorrer dos relatos uma
397 cursista disse: *“concluo que todos nós somos egoístas e acomodados. Só*
398 *levamos aquilo que nos fazem bem e os nossos problemas ficam.”* Após
399 esta atividade, abriu-se espaço para a cursista expor sua experiência no
400 conselho tutelar de menores. Ao término do encontro percebeu-se que
401 não houve nenhuma referência ou discussão sobre o conteúdo do vídeo.
402 Apesar da orientadora resgatar a leitura do boletim pedagógico, este
403 deveria ter sido analisado no início do programa. As discussões sobre o
404 conteúdo do boletim não foram aprofundadas. Mais uma vez, as
405 cursistas mostraram-se interessadas nas atividades práticas: pintar,
406 desenhar. Todavia, estas atividades também se restringiram apenas
407 nestas mediações.

408 **DATA: 26 de novembro de 1999**

409 **5º ENCONTRO: (Não houve o uso do vídeo)**

410 Neste dia de encontro, a orientadora esperou até 14:30 por uma
411 cursista que faria um júri simulado. Disse-me que havia escalado esta
412 cursista para fazer esta tarefa porque a mesma falava demais (tinha 3
413 cursos superiores) e não deixava ninguém participar. Enquanto a
414 cursista não chegava, a orientadora fazia uma leitura do boletim
415 pedagógico. Após um longo tempo de espera, resolveu iniciar o curso.
416 Pediu às participantes que fizessem um quadro com as seguintes
417 indicações: apontar elementos que expressem atitudes de violência do
418 aluno e do professor. Após as discussões, em duplas, as participante
419 relataram seus trabalhos. Na conclusão das apresentações a
420 orientadora interveio: *“o professor tem que estar sempre preparado (...) o*
421 *que a gente mais encontra na escola é professor enrolão! (...) a gente*
422 *precisa refletir sobre o que eu posso fazer como professora e como mãe.*
423 *Nós precisamos educar nossos filhos para que não se contaminem nesse*
424 *mundo.”* Outra questão proposta pela orientadora de aprendizagem:
425 *“o que eu como professora possa fazer para combater a violência de*
426 *alguns alunos?”* Após a reflexão, a cursista que coordenaria o júri
427 simulado iniciou suas atividades. Ao término do júri simulado, a

428 orientadora não retornou às discussões sobre a temática do dia, nem
429 sequer faz um fechamento das discussões anteriores com a dinâmica do
430 júri. Ao contrário, agradeceu a presença dos participantes dizendo:
431 “em janeiro haverá mais cursos práticos de aplicação na sala de aula (...) *leitura, currículo e eu espero que vocês participem e reflitam o que você*
432 *pode fazer para acabar com a violência.*” Nesse momento, entrou na sala
433 a outra orientadora de aprendizagem, entregou uma lembrancinha do
434 curso e disse: “se esse curso serviu para abrir uma janela, já valeu a
435 pena. Toda mudança começa de dentro para fora. Por isso, cada um deve
436 começar por si mesmo.” Não houve um momento de avaliação do curso
437 promovido pelas orientadoras. Nesse sentido, decidi conversar
438 informalmente com cada uma das cursistas. Indaguei sobre como cada
439 participante ficou sabendo do curso, critérios de escolha para
440 participação, disponibilidade de tempo para participação, o que haviam
441 achado do curso, quais as expectativas antes de iniciar e qual seria
442 uma nota atribuída ao curso, numa escala de 0 a 10. Eis algumas
443 respostas:

445 **CURSISTA 1:** Ficou sabendo do curso através de um ofício enviado pela
446 Delegacia Regional às escolas. A convocação era para todos os
447 professores, mas participava quem quisesse. Está fazendo o curso fora
448 do horário de trabalho. Sobre do curso: “já que nós não avaliamos o
449 curso e estamos conversando agora, eu queria dizer que não entendi
450 quase nada do que aqueles debatedores falavam. Parece que eles
451 enrolavam e não respondiam as perguntas.” Eu acho que eles não sabem
452 falar para os cursistas. Só analisamos, investigamos e nenhuma solução
453 foi apresentada. O que eu queria era ver se encontrava algumas técnicas
454 para solucionar o problema da violência na minha escola. Nota ao curso:
455 8,0.” (Coordenadora pedagógica)

456 **CURSISTA 2:** Ficou sabendo do curso através da convocação da escola.
457 O critério de escolha dos participantes na escola era livre. Está fazendo
458 o curso fora do horário de serviço. Sobre o curso: “ *Eu achei válido. A*
459 *violência está em todo lugar. É preciso discutir. Eu queria uma solução de*
460 *como agir no caso de violência na escola. Não achei muita coisa de como*
461 *resolver. Agora, a gente tem que criar.*” Nota ao curso: 9,0 (Professora)

462 **CURSISTA 3:** Ficou sabendo do curso através da direção da escola.
463 Está participando do curso fora do horário de serviço. Sobre o curso: “
464 *Achei o curso com muita teoria e pouca aplicação prática. Espero que*
465 *mais pessoas possam participar de cursos como este. Achei pequeno o*
466 *número de participantes. Quanto mais pessoas, mais idéias surgem na*
467 *discussão. Esperava sugestões de como trabalhar e como resolver os*
468 *problemas da sala de aula. Sabe o que eu aboliria neste curso? A fita. A*
469 *nossa discussão é mais rica e mais proveitosa.*” Nota ao curso: 7,0
470 (Coordenadora pedagógica e professora)

471 **CURSISTA 4:** O critério de escolha para participação no curso foi livre.
472 Sobre o curso: “*Eu achei o curso muito bom. O que nós discutimos aqui,*
473 *eu já aplicava na minha escola. Eu esperava encontrar mais discussões*
474 *que falassem sobre como lidar com as crianças mais violentas.*” Nota ao
475 curso: 9,0 (Professora)

476 **CURSISTA 5:** O critério de escolha para participar do curso foi a
477 indicação da coordenadora pedagógica. Está participando fora do
478 horário de trabalho. Sobre o curso: “ *Só apresentaram os problemas e*
479 *não as soluções. Saber é fácil, mas é preciso agir. É preciso encontrar*
480 *formas de lidar com isso: técnicas, novas maneiras, atividades.*” Nota ao
481 curso: 7,0 (Professora)

482 **CURSISTA 6:** O critério de participação foi a indicação da coordenação
483 pedagógica. Sobre o curso: “ *discutiu-se os problemas existentes e as*
484 *soluções ficaram em aberto. Mas valeu a pena. Eu aprendi muita coisa*
485 *nova.*” Nota ao curso: 6,0 (Professora)

486 **CURSISTA 7:** O critério de participação foi a indicação da direção da
487 escola. Sobre o curso: “ *Eu achei que foi interessante porque abriu*
488 *espaço para que os participantes pudessem se modernizar e abandonar o*

489 *tradicionalismo. Esperava encontrar novas visões e achei. Estou*
490 *satisfeita.” Nota ao curso: 10,0 (Professora)*
491 Ainda em conversa informal, agora com uma das orientadoras de
492 aprendizagem, esta me fez as seguintes afirmações: “ *O Salto para falar*
493 *a verdade é um programa tecnicista. Este dificuldade de adaptação dos*
494 *conteúdos e dos debates à realidade de cada teleposto.” Disse-me*
495 ainda, que as orientadoras do teleposto de Anápolis planejavam e
496 escolhiam as dinâmicas de trabalho para cada série em outras fontes
497 diferentes dos boletins pedagógicos. Outra fala interessante expressou-
498 se da seguinte forma: “ *O conteúdo do debate é muito fora da realidade*
499 *dos cursistas. Eles conversam entre si e não para os cursistas. É por isso*
500 *que cada teleposto se organiza de forma diferente.” Disse-me ainda, que*
501 apesar de toda tecnicização, o Salto é um programa que garante
502 liberdade de adaptação às diferentes realidades. Ao final de nossa
503 conversa, agradei a oportunidade e atenção pelo espaço de pesquisa e
504 perguntei se poderia retornar para observar o trabalho com mais uma
505 série e conversar individualmente com os cursistas e com cada
506 orientador de aprendizagem. As orientadoras se prontificaram em me
507 atender e que eu poderia retornar sem maiores problemas.

ESCOLA

Salto
futuro

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS 12



VIOLÊNCIA

ESCOLA

Apresentação

Quem conhece, participa e gosta do Salto para o Futuro já se acostumou a uma proposta de comunicação interativa, na qual a troca de idéias é o ingrediente principal para a elaboração de novos conceitos educativos e novas práticas pedagógicas. Assim, o Salto cumpre seu papel como instrumento que busca a transformação social, possibilitando que o diálogo entre diferentes experiências no campo da educação se estabeleça em âmbito nacional, contemplando toda a nossa diversidade sociocultural.

Os DEBATES CONTEMPORÂNEOS foram pensados como uma alternativa a mais, ampliando a abordagem de temas emergentes em nossa sociedade e seus reflexos na educação e no trabalho escolar. Vivemos num mundo que passa por rápidas e complexas transformações, e temos como propósito fazer a educação avançar, tentando responder aos enormes desafios com que nos defrontamos hoje.

Os programas da "Série Debates" têm um formato um pouco diferente do Salto que você já está acostumado. Privilegia-se o debate e a interatividade entre os convidados. Estes são gente das mais variadas áreas, não apenas da educação, gente que está preocupada com a sociedade e com a educação no presente e no futuro. Mas a participação de cursistas e educadores em geral continuará sendo recebida, por meio de telefone, fax e e-mail, e essas intervenções e questionamentos serão repassados aos debatedores, que discutiram entre eles, buscando ampliar a compreensão dos temas abordados.

Uma questão que vem nos preocupando a todos é, sem dúvida, a violência. Violência na família, violência social, violência nas instituições, violência na mídia, enfim, a violência como algo que perpassa o tecido social, atravessa a cultura e, como não poderia deixar de ser, marca presença na escola. E porque passa pela escola a criação de alternativas de futuro, colocar em debate o tema Violência e Escola é extremamente relevante e oportuno.

A série de cinco programas, que será veiculada de 27 de setembro a 1º de outubro, tem o objetivo de oferecer ao público participante uma reflexão sobre a questão da violência e suas relações com a realidade escolar, provocando o debate das diferentes explicações.

Consultoria e proposta pedagógica
Rita Ribes Pereira
(professora de Filosofia da UERJ)

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

ESCOLA E ESCOLA

para o problema da violência no contexto escolar. Além disso, os programas estão pensados de forma a valorizar experiências e abordagens positivas de enfrentamento da questão em diferentes contextos.

A série "Debates Contemporâneos: Violência e Escola", no entanto, só será um sucesso se tiver a sua participação. Além dos textos e sugestões bibliográficas, estaremos inaugurando em breve uma página na Internet específica com subsídios para a série, fazendo o *Salto para o Futuro* ainda mais interativo. Temos certeza de que você vai gostar e participar com suas contribuições.

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

VIOLÊNCIA E ESCOLA

Proposta Enxuta

O chefe da segurança mata o adolescente que roubou um rádio no filme *Central do Brasil*. No trem, sacolejam as cores de um Brasil exilado no sonho da grande cidade. "Não chore! É apenas um filme." No noticiário, o destaque é o assaltante morto com cinco tiros em frente à câmera. Nova tomada. Agora, em câmera lenta. O "tira-teima". A reconstituição. "Ainda bem que tem gols!!!" A pátria de chuteiras pede o fim da guerra de torcidas. O jogo do *video game* parece com a guerra do Golfo. Ou será a guerra do Golfo que parece com o jogo do *video game*? Alimentos geneticamente alterados. Milhões de seres humanos morrendo de fome. Os sulcos da terra seca se desenham em rugas nos rostos nordestinos. A descoberta de água na Lua leva o homem a pensar em povoá-la. Na Terra, a luta pela reforma agrária continua. Cólera, febre amarela, tuberculose, meningite: doenças já erradicadas entram novamente em cena. Saúde pública. Saúde Privada. Privação. Na publicidade, a margarina é o segredo para uma vida saudável. Nossos comerciais, por favor! Compre! Adquira! É gastando que você economiza. "Topa tudo por dinheiro?" "Algumas coisas na vida não têm preço. Mas para todas as outras existe um cartão de crédito". "O mundo trata melhor quem se veste bem". Todo inverno tem campanha de agasalho. Mas o desejo é a sandalhinha da Carla Perez. "Quem não tem, dança!". Na escola, as crianças reconhecem logotipos antes mesmo de aprender a ler. Rótulos de produtos são instrumentos para a aprendizagem da leitura. *Ivo vê a uva. A pata nada. O peixe de xale.* Vida. Escola. *Na vida dez, na escola zero.* Cadernos. Canetas. Armas de fogo. Brincadeiras. Brigas. Algazarra. Medo. Crianças. Adolescentes. Famílias. Encontros. Desencontros. Cultura. Saber. Inclusão. Exclusão. Limites. "Minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro". "A liberdade do outro amplia a minha ao infinito". Alteridade. Ética. Solidariedade. Violência. Indiferença.

"Nada do que é humano me é estranho" disse o sábio Terêncio, na Antigüidade. Sua frase nos ajuda a pensar que toda criação ou produção humana, por mais estranha que ela nos pareça, é feita por nós. É nossa a glória da sua criação e também é nossa a responsabilidade por tê-la criado. O ser humano se caracteriza pela

"Nada do que é humano me é estranho"

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

INTELECTO E ESCOLA

sua infinita capacidade de criação. Arte. Ciência. Política. Agricultura. Arquitetura. Educação. Cultura. São tantas as coisas que inventamos: livros, macarronada, brinquedos, futebol, roda de amigos, relógios de pulso, helicópteros, naves espaciais, computadores, doce de leite, tanques de guerra, bomba atômica, clonagem, desrespeito, solidariedade, violência.

Algumas criações nos enchem de orgulho. Outras, fingimos não terem sido feitas por nós. Quem buscaria os louros pela explosão da bomba atômica? Quem é o fabricante das armas que as crianças e os adolescentes levam para a escola? Quem assume a indiferença frente às tantas perguntas infantis? Quem são os inventores desta "Vida Severina onde se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte e de fome um pouco por dia"? Quem deseja ser o pai desses tantos Franksteins?

Às vezes temos medo das nossas criações. Outras vezes – a maioria delas – fingimos não terem sido produção nossa e nos descomprometemos, travestindo-nos de indiferença. Sob a ótica da indiferença, tudo na vida vai se transformando em comum, em familiar. Torna-se comum dizermos que o mundo está muito violento, que as coisas não têm mais jeito, que as coisas são assim mesmo. Serão mesmo? Os noticiários sobre violência, sobre o descaso com a saúde pública, a descrença na justiça, as mazelas da educação, a duvidosa qualidade da programação televisiva, tudo isso já nos soa familiar. Todo dia esses assuntos adentram nossa casa. Junto deles, entram também as tramóias vividas nas novelas, as rajadas de metralhadora que fazem sonoplastia para os filmes, os maniacos que conseguiram inúmeros minutos de fama, a roupa que está na moda e ainda não temos, as expressões que comporão nossa linguagem. Onde estão os diamantes do "Seu Valdomiro"? Onde estão as muitas crianças desaparecidas? Quem matou Odete Reuthman? Quem matou P.C. Farias? A vida imita a arte? Ficção. Realidade. Isso lhe parece familiar?

Vale, então, a pergunta: se "nada do que é humano me é estranho" não será também próprio do homem a capacidade de estranhar? O que nos é familiar, será, efetivamente, conhecido? É possível conhecer sem estranhar? O antropólogo brasileiro Roberto DaMatta (1981) lembra-nos que aquilo que aos nossos olhos parece familiar pode não ser efetivamente conhecido.

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

ESCOLA E ESCOLA

Um exemplo disso é a própria televisão. Já faz parte do cotidiano. No entanto, o que conhecemos sobre ela? Como é produzida uma imagem? Por que os locutores não erram? Quem seleciona os assuntos tratados? DaMatta lembra-nos que é preciso colocar sempre o familiar sob suspeita, colocá-lo sempre em questionamento, pois quando aquilo que nos parece óbvio é denunciado com consciência, recuperamos a capacidade crítica do nosso olhar.

Dito isto, se a violência já se tornou familiar, o que efetivamente sabemos sobre ela?

A violência, hoje, parece-nos extremamente familiar. No entanto, é preciso ponderar que não se trata de um fenômeno contemporâneo. Um breve olhar para a história da humanidade pode ajudar-nos a perceber as transformações que as práticas violentas vão redesenhando: guerras, massacres, autoritarismo, ditaduras, fascismo, machismo, escravidão, repressão, censura, relações opressoras de trabalho, poder, trabalho infantil, massificação. O que entendemos quando o noticiário fala em *limpeza étnica* na Bósnia? O que queremos dizer quando pedimos a retirada dos mendigos das ruas? Qual a relação entre a guerra em Kosovo e a Primeira Guerra Mundial? Qual a relação entre as Capitânicas Hereditárias e a luta pela terra? A história da humanidade é também uma história de violência, uma geografia política muitas vezes desenhada às custas do apagamento do outro.

Sob o olhar da Filosofia, há uma relação de oposição entre natureza e cultura. Com o objetivo de distinguir-se e sobrepor-se frente aos demais seres da natureza, o homem passou a dominar a natureza, tentando inclusive dominar o que nele existe de natureza. Criando para tudo uma justificativa racional, deu-se ao direito de desviar o curso dos rios, alterar geneticamente os alimentos, clonar animais, produzir armas químicas que matam o próprio homem e deixam intactas todas as coisas. Que estranha forma de tornar-se senhor! Sob esse aspecto, a própria cultura representa uma violência, violência essa que não é externa ou circunstancial ao homem, mas que faz parte dele, que lhe é inerente.

A violência, portanto, não tem apenas uma face. É certo que a identificamos com facilidade quando ela toma uma proporção física: guerra, assassinato, espancamento, demolição. *A morte não causa mais espanto. E se*

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

CIÊNCIA E ESCOLA

Hoje percebemos a violência tão presente é porque talvez essas atitudes tenham tomado uma proporção mais ampla. Certamente o que mais nos choca é o fato de que a iniciativa dessas formas de violência não é mais uma atitude exclusiva dos adultos. O que nos assusta é que passamos a ter medo das crianças e dos adolescentes -- de todas as classes sociais. O que significa ter medo das crianças? Do que temos medo: das suas atitudes ou das suas perguntas?

Era comum nas antigas Tragédias gregas que os filhos fossem culpados pelos erros cometidos por seus pais. Muitas vezes tinham que pagar com a própria vida. Ou, então, assumir a culpa como condição de vida. A culpa era sua maior herança. E com nossos filhos, com nossos alunos, será que não estamos deixando a eles essa herança?

Percebemos cada vez mais um distanciamento entre crianças e adultos. São muito restritas as experiências compartilhadas. Suas histórias passam a ser construídas separadamente e o hiato deixado entre elas é um abismo construído entre as gerações. Se uma das características da cultura humana é a transmissão das descobertas da humanidade para as gerações vindouras para que elas, de posse desse saber, possam lançar-se a novos desafios, o que podemos esperar de uma geração condenada a buscar por si própria essas respostas? Será que percebemos nesse vazio um berço para a violência? A ética só se constrói na relação com o outro. É nessa relação que aprendemos a nos conhecer, pois o outro ajuda a perceber em nós um pouco daquilo que sequer sabemos que somos. É o outro que nos confirma, que discorda, que aponta a diferença.

Se por um lado o crescente saber especializado nos ajuda a compreender melhor os comportamentos infantil e juvenil, por outro lado institucionalizou a tal ponto o saber que deixou esvaziado o lugar da família, independentemente da sua forma de agrupamento. Exemplo disso é o desencontro entre a escola e a família, uma relação bastante marcada pela culpabilidade mútua e pela indefinição do papel de cada uma.

Psicólogos, educadores, psicopedagogos, sociólogos, juristas e outros profissionais: todos sabemos muitas coisas sobre a infância e a adolescência. No entanto isso não tem sido garantia de qualidade na relação com nossos filhos. Quem sabe esse tipo de saber foi

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

CIÊNCIA E ESCOLA

produzido distanciado da realidade humana? É preciso conhecer as teorias da linguagem, mas é preciso também saber expressar-se e saber ouvir. É preciso saber dos processos da criação da escrita, mas é preciso também descobrir seu potencial criador. É preciso conhecer as leis, mas é também preciso reconhecer-se e respeitar o outro na sua condição de cidadania.

Nesse sentido, torna-se urgente perguntar: que outras faces guarda a violência? Quais os perigos de uma violência que não mostra a sua face? A violência também encontra morada na linguagem. Tanto nos discursos que pronunciamos, quanto na negação do direito à fala. Expressões. Piadas. Ditos populares. Músicas. Novelas. Filmes. "A situação está ficando preta." "Não judia de mim." "A conversa não chegou na cozinha." "Homem não chora." "Parece que é cego." "É lesão." "A cavalo dado não se olham os dentes." "Mulher ao volante, perigo constante." "Em boca fechada não entra mosca." Quantas outras expressões poderíamos ainda listar...

Também a linguagem escolar guarda uma face oculta muitas vezes violenta. Disposição das cadeiras. Conteúdos desconexos em relação à realidade. Primazia da escrita sobre outras linguagens. Oposição entre a fala culta e a fala popular. Atividades repetitivas. Rotina pouco criativa. Prova. Nota. Avaliação que busca a falta, os predicados que o sujeito não tem. Disciplinas que ganham reconhecimento à medida em que reprovam em massa. Disciplinas humanistas muitas vezes desvalorizadas. Reprovação. Exclusão.

O que esse contexto pode dizer à criança ou ao adolescente, ávidos por aventura e desafios? Que esse espaço não é seu. Que seu comportamento não condiz com as expectativas institucionais. Que sua forma de ser, de falar, de vestir e de pensar não é correta. O que significa dizer "Este lugar não é seu", seja ele a escola, a casa, o mundo? Significa, entre outras tantas coisas, que temos medo do que tenham a dizer sobre a nossa escola, a nossa casa, o nosso mundo. Significa que só percebemos o erro no outro. Significa que esse outro não foi chamado a pensar junto. Significa que sua capacidade criativa foi reprimida.

Tudo que é reprimido, lembra-nos a psicologia, retorna em forma de violência. O que nos conta a imagem de uma escola destruída? O que nos conta o olhar dos drogados? O que nos revelam as famílias inteiras

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

VIOLÊNCIA E ESCOLA

que vivem nas ruas? O que nos revela a falta de perspectivas que atribuímos aos jovens? O que nos conta a apatia de alguns? Por que a violência nos incomoda e a apatia não?

Em que medida é possível reconhecer que esse mundo também é seu? Que a sua casa pode ser efetivamente sua? Que sua escola também pode ser seu lugar? Como perceber a sutil e profunda diferença entre a rebeldia e a violência? Como perceber que todo ato criativo pressupõe o rompimento com um contexto já estabelecido? Como terá sido a infância e a juventude de Copérnico, Galileu, Einstein, Picasso, Charles Chaplin? Como potencializar essa capacidade de transgressão que confere identidade ao jovem para que ela se transforme em criação?

Inúmeras experiências nos mostram que nas escolas em que os alunos e a comunidade se sentem efetivamente participantes, os índices de violência se mostram muito pequenos ou mesmo inexistentes. Por quê? Que valores estão sendo compartilhados? Que outras experiências são possíveis de se construir, *"para que afinal floresça o mais humano em nós"*?

Fontes das pesquisas

PGM 1 - "E por falar em violência..."

A violência sob variados pontos de vista: a filosofia, a história, a psicologia, as diferentes culturas. As transformações históricas. As muitas faces da violência: a violência física, a violência simbólica, a indiferença. As diferenças conceituais entre a rebeldia e a violência. Relação entre escola e violência – a violência física crescente e as invisíveis relações escolares que se pautam na violência. Diversificadas formas de lidar com a agressividade. Liberdade. Ética. A transgressão como componentes dos mais diversos processos de criação.

PGM 2 - "As cores desbotadas do cotidiano"

As muitas faces que a violência assume no cotidiano. Diversificadas formas de preconceito: gênero, etnia, classe social, etc. A exclusão das diferenças. O

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

ESCOLA E ESCOLA

que é e o que não é reconhecido como violência: mídia, esporte, galeras, gangs, pichações, out-dors, hierarquia, autoritarismo, desemprego, trabalho infantil, drogas, modismos, solidão. Projetos alternativos. A importância do respeito ao outro nas relações cotidianas. A construção de um olhar sensível.

PGM 3 – “O mundo e a mídia”

Criação e repetição na cultura de massas. As relações humanas e hegemonia da mídia. Ética e censura na programação televisiva. A publicidade como um discurso sobre a realidade humana. A dimensão educativa da TV.

PGM 4 – “No fim da fila...”

A violência no contexto das diversificadas instituições: escola, família, justiça, saúde pública etc. A institucionalização como uma prática que pode também ser violenta. A descrença nas instituições. Burocracia e tecnocracia como uma forma de violência.

PGM 5 – “As tantas faces da escola”

A escola face aos desafios contemporâneos. A violência na escola e as relações escolares violentas. Autoritarismo e gestão participativa. Falta de limites e a rebeldia como pressuposto para a criação. Relação entre o universo escolar e o contexto mais amplo da comunidade. Cultura escolarizada e outras formas de organização cultural.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICS, Anete. *A menina opetente*. Campinas, Papirus, 1995.

AQUINO, Júlio Gropa. *Indisciplina na escola*. São Paulo, Summus, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

DaMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro, GB Koogan, 1991.

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

ESCOLA E ESCOLA

- DEL PRIORI, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. Rio de Janeiro, Contexto, 1991.
- ESPÍRITO SANTO, Rui C. do. *Pedagogia da transgressão*. Campinas, Papirus, 1996.
- FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben. *O trabalho e a rua*. São Paulo, Cortez, 1996.
- FERNANDES, F. *O significado do protesto negro*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. Piracicaba, Unimep, 1993.
- GOMES, Elza Pacheco (org.). *Televisão, criança, imaginário, educação*. Campinas, Papirus, 1998.
- MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Hucitec, 1991.
- MORAIS, Régis de. *O que é violência urbana*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- ODÁLIA, Nilo. *O que é violência*. Coleção Primeiros passos. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, Ivone Martins. *Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- PEREIRA, Tânia. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro, Renovar, 1996.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Crime, violência e poder*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- SPINDEL, Cheywa. *Crianças e adolescentes no mercado de trabalho*.
- SOIFER, Raquel. *A criança e a TV*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

SUGESTÃO DE SITES (e endereços) -- relacionados aos temas:
escola, violência, infância, adolescência

1. <http://lite.lae.unicamp.br/grupos.coord> – trabalhos acadêmicos sobre o tema da violência, que é uma linha de pesquisa da faculdade
2. Infancia-l@mbbox1.ufsc.br – Conhecido como "Lista infância"
3. www.dhnet.org.br/educa/redeh/aida2.htm/tccs89.HTML
4. www.geosities.com/researchTriangle/Lab/6116/estatistica:HTML – estatísticas da situação da educação no Brasil, incluindo dados sobre violência
5. www.ofarol.onf.br/educacao/violencia/HTML. – site específico sobre educação e violência
6. www.ocara.org.br/cenap/arc0002.HTM

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

INFÂNCIA E ESCOLA

ACERP

Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto

Diretor-Presidente
Mauro Garcia

Diretor de Programação e Produção
Paulo Dionísio de Aguiar

Gerente de Educação
Márcia Stein Feldman

Núcleo de Desenvolvimento de Projetos
Eliane Birman

Núcleo de Mídia Educacional
Eduardo Monteiro

Coordenação Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Leila Alta Abrahão

MEC

Secretaria de Educação a Distância

Secretário de Educação a Distância
Pedro Paulo Pappovic

Diretor do Depto. de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos
Mimê Bauduy de Menezes

Coordenadora Geral de Planejamento de Educação a Distância
Tânia Maria Magalhães de Castro

Diretor da TV Escola
José Roberto Sadek

Técnico em Assuntos Educacionais
Dênia Freitas

Produção, Impressão e Distribuição do Material Impresso

Supervisão

Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Programação Visual (Núcleo de Criação)

Norma Massa

Consultoria e proposta pedagógica

Rita Ribes Pereira

Avenida Gomes Freire, 474 - Centro - Rio de Janeiro (RJ) - CEP 20.231-010
Tels.: (021) 509-2106 / 509-2182 - e.mail: salto@vebrasil.com.br

DEBATES
CONTEMPORÂNEOS (2)

INFORMÁTICA E ESCOLA