

ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?

Novas exigências educacionais
e profissão docente



Questões da Nossa Época
Volume 2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro , SP, Brasil)

Libâneo, José Carlos

Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente / José Carlos Libâneo. -- 13. ed. -- São Paulo : Cortez, 2011. -- (Coleção questões da nossa época ; v. 2)

ISBN 978-85-249-1594-9

1. Inovações educacionais - Avaliação 2. Prática de ensino
3. Professores - Brasil 4. Professores - Formação profissional I.
Título. II. Título: Novas exigências educacionais e profissão
docente. III. Série.

10-03287

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Educação 370.71

José Carlos Libâneo

ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?

Novas exigências educacionais
e profissão docente

13^a edição

4^a reimpressão

 **CORTEZ
EDITORA**

ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?
Novas exigências educacionais e profissão docente
José Carlos Libâneo

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Solange Martins

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem
autorização expressa do autor e do editor.

© 1992 by Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo - SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — setembro de 2021

Aos irmãos Libâneo: Teresa, Lúcia, João, Luís, Ana.
Como eu, o Carlos, cresceram na pobreza material
e na riqueza cultural de nossos pais semianalfabetos
e, de alguma forma, cada um a seu modo, transfor-
maram-se em professores.

Sumário

<i>Introdução</i>	9
I. Profissão professor ou Adeus professor, Adeus professora? – exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes	15
A escolarização e o novo paradigma produtivo..	20
Uma nova escola	27
Novas atitudes docentes	30
II. As novas tecnologias da comunicação e informação, a escola e os professores	55
Uma leitura pedagógica dos meios de comunicação	56
Algumas relações problemáticas entre as NTIC e a educação	59
Integração dos meios de comunicação na escola.....	68
Implicações pedagógico-didáticas	71

III. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores – notas preliminares	76
Novas orientações pedagógico-curriculares	80
A formação de professores e o ensino como atividade crítico-reflexiva.....	82
Ideias para a reorganização do sistema nacional de formação de professores	89

Introdução

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias

manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola — transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções — às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese, como se proporá ao longo deste livro.

Poucos educadores discordam dessas tarefas da educação escolar. Com efeito, elas assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultan-

te da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. A par disso, a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século.

Para isso, professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Para isso, há muitas outras tarefas pela frente. É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os pro-

fessores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Este livro apresenta questões relacionadas com novas exigências de formação de professores postas pelas novas realidades contemporâneas, com os olhares voltados para os requisitos de uma qualidade de ensino para todos, orientados por uma perspectiva emancipadora.

Os três textos foram escritos para conferências e passaram por algumas alterações para publicação. O Capítulo I resultou de um texto originalmente preparado para um encontro sobre as licenciaturas promovido pela Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba (SP), em 1996, tendo sido reescrito na forma de artigo para a revista *Fragments de Cultura*, Goiânia, 7(26): 33-34, 1997, do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás, e como capítulo de livro organizado por professores da Unimep. O Capítulo II é o texto apresentado no 9º Encontro Nacional de Vídeo e Educação, promovido pelo Senac e realizado em São Paulo, em 1996. O Capítulo III foi escrito com base em apontamentos feitos para comunicação oral no VI Encontro Nacional da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação em Belo Horizonte, em 1995.

Agradeço as sugestões de Lana de Souza Cavalcanti, Maria Augusta de Oliveira e Valter Soares Guimarães, que leram previamente um ou mais dos textos agora publicados.

Goiânia, janeiro de 1998.

I

PROFISSÃO PROFESSOR OU ADEUS
PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?
Exigências educacionais contemporâneas
e novas atitudes docentes

Têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade. Muitos pais já admitem que melhor escola é a que ensina por meio de computadores, porque prepararia melhor para a sociedade informacional. As questões de aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologização do ensino. Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores. Numa sociedade sem escolas, os jovens aprenderiam em Centros de Informação por meio das novas tecnologias como televisão, vídeo, computadores.

Será assim? Terá chegado o tempo em que não serão mais necessários os professores? Se ainda forem úteis, serão capazes de competir com os meios de comunicação, recursos muito mais poderosos na motivação dos estudantes do que a sala de aula? A instalação de computadores e de outros meios tecnológicos nas escolas substituirá o professor? Ou as próprias escolas irão desaparecer, substituídas por Centros de Informática ou Centrais de Tele-educação e Multimídia? E se a escola não tem lugar na sociedade da informação, haveria necessidade de formar professores, ainda mais considerando-se os baixos salários que lhes são pagos e o desprestígio social da profissão?

São perguntas embaraçosas que confundem a cabeça das pessoas. Muitos professores temem perder o emprego, outros se apavoram quando são pressionados a lidar com equipamentos eletrônicos. Por outro lado, setores ligados a órgãos oficiais (Secretarias de Educação, exemplo) imaginam que a utilização das novas tecnologias seria suficiente para formar ou capacitar professores, tornando-os técnicos executores de pacotes de instruções. Também não faltam educadores entusiasmados com a ilusão de que a informação recebida dos meios de comunicação¹ substituiria a necessidade do domínio de conhe-

1. Dentre tantas classificações dos meios de comunicação aplicados à educação, utilizo-me da seguinte: "1. Tecnologias aplicadas à formação presencial (local): vídeo tradicional e vídeo interativo, videodisco, CD-ROM, ensino assistido por computador (em inglês CAO); 2. Rádio e televisão (inclusive audioconferência e videoconferência), videotexto, teleconferência (via computador, por satélite, cabo e televisão interativa)" (Vázquez Gómez, 1994).

cimentos. O presente texto põe em discussão essas questões, argumentando em favor do papel da escola e dos professores na sociedade dita pós-industrial, em boa parte caracterizada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

É verdade que o mundo contemporâneo — neste momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna*, *pós-industrial* ou *pós-mercantil*, ora de *modernidade tardia* — está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

Na esfera econômica, o fenômeno mais importante é a globalização dos mercados, ou como outros preferem denominar, a mundialização da economia. A competitividade internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. Surgem novas profissões, desaparecem outras. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc.

As mudanças na política são também visíveis, principalmente se pensarmos que os interesses políticos vão sendo subordinados às regras da mundialização da eco-

nomia. O poder das finanças toma conta do mundo, comprometendo a soberania das nações. Vai desaparecendo a ideia de nação, de valores nacionais, de tradições locais. Os governos dos países periféricos vão perdendo sua autonomia enquanto vão reduzindo suas responsabilidades sociais em relação às políticas públicas para a educação, saúde, previdência. A participação das pessoas na vida política vem perdendo força, as organizações tendem a ficar enfraquecidas e diluem-se os laços de solidariedade entre as pessoas.

No campo ético, também ocorrem mudanças preocupantes. A padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável. O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida.

Na vida cotidiana, cada vez maior número de pessoas são atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas. Cresce o poder dos meios de comunicação, especialmente a televisão, que passa a exercer um domínio cada vez mais forte sobre crianças e jovens, interferindo nos valores e atitudes, no desenvolvimento de habilidades sensoriais e cognitivas, no provimento de informação mais rápida e eficiente.

Como se pode perceber, as mudanças são consideráveis e afetam não apenas a sociedade de um modo geral,

como a nossa vida cotidiana. Os dados com os quais pretendemos ilustrar as transformações gerais da sociedade são, efetivamente, tendências do mundo atual que trazem benefícios, mas trazem, também, prejuízos. Principalmente, porque os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se a uma minoria. Assmann (1994) escreve que as empresas transnacionais trabalham com a perspectiva de 700 milhões a 1 bilhão de consumidores potenciais com apreciável poder aquisitivo. Considerando que o mundo tenha de 6,5 a 8 bilhões de habitantes, o recorte da clientela para a qual se planeja a economia corresponde a cerca de 10% da população mundial. Ou seja, a maioria da população dos países, especialmente os mais pobres, incluindo o Brasil, perdeu relevância econômica e, certamente, entra na imensa lista dos excluídos.

Referindo-se à crise deste final de século, Frigotto (1996) identifica várias características da realidade contemporânea como estratégias de recomposição do capitalismo. No plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação. No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

O quadro não é alentador, mas resignar-se a ele impede a luta por projetos alternativos de gestão política. É preciso investir na formulação de propostas assertivas, compreendendo que tendência não é destino e que a população brasileira pode organizar-se, pensar seu futuro, traçar formas de ação (Fávero et alii, 1992). Nesse caso, a escola ganha importância ao invés de perder. Para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade.

A escolarização e o novo paradigma produtivo

O quadro de transformações sociais apontado sugere o desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo. Por sua vez, uma nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação, estaria supondo bases mínimas de escolariza-

ção que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral, principalmente, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas (flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões etc.) (Fávero et alii, 1992; Paiva, 1993).

Há educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora. Por um lado, é verdade que as novas tecnologias e as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com necessidades de melhor qualificação profissional. Entretanto, não há evidências, em nosso país, de que o segmento empresarial e o governo estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. É ilusório, portanto, crer que a ideia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante.² Tal discurso restringe-se à parcela dos incluídos (Costa, 1994). Mesmo se houver alguma evidência de ampliação de recursos para a formação geral da população, há razões para crer que tal formação teria características de aligei-

2. É difícil acreditar numa política educacional modernizante, tal como a que tem sido incentivada pelo governo federal, quando se observa nos Estados a manutenção do sistema de ensino duplo: o das escolas públicas sem remuneração decente para os professores, sem condições físicas e materiais, sem supervisão pedagógico-didática com qualidade, sem programas de formação continuada, e o das escolas privadas cada vez mais seletivas.

ramento, isto é, um tipo de formação geral aligeirada, aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais (Paiva, 1993). Nesse sentido, os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas tipo “ensino a distância” aventados pelo Ministério da Educação.

As críticas de esquerda a esse respeito são procedentes. O chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional), ou seja, à lógica do mercado.³

Quais seriam os indicadores de qualidade de ensino hoje para reorientação de objetivos escolares, tendo em vista uma educação emancipadora e crítica? Há poucos estudos sobre isso, e menos ainda sobre suas implicações na sala de aula. Todavia, há um consenso de que uma teoria crítica da educação proporia um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica. No entanto, trata-se, ainda, de uma declaração genérica. É preciso traduzir objetivos genéricos em práticas concretas nos locais de educação. Nesse sentido, cumpre reconhecer que há uma efetiva mudan-

3. Cf., por exemplo, Gentili & Silva (1994), Frigotto (1995), Silva & Gentili (1996).

ça nas condições objetivas de produção, ou seja, os avanços tecnológicos não resultariam meramente de uma estratégia consciente dos empresários ou tão somente de imperativos estruturais do capitalismo, mas de uma conjugação mais complexa de fatores (Paiva, 1993). A transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores. Embora seja verdade que tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado com pouca ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas, não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje (Frigotto, 1996; Gimeno Sacristán, 1996).

Certas demandas do processo produtivo não podem ser ignoradas, tais como as seguintes: desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico, criativo; formação geral e capacitação tecnológica para que os trabalhadores possam exercer mais controle sobre suas condições de trabalho, de modo a não buscar competência apenas em tarefas fixas e previsíveis, mas compreender a totalidade do processo de produção; qualificação mais elevada e de melhor qualidade, de caráter geral do trabalhador, inclusive como condição para quebrar a rigidez da tecnologia; desenvolvimento de novas atitudes e disposições socio-motivacionais relacionadas com o trabalho: responsabilidade, iniciativa, flexibilidade de mudança de papéis e rápida adaptação a máquinas e ferramentas e formas de

trabalho que envolvem equipes interdisciplinares e heterogêneas (cf., por exemplo, Paiva, 1993; Machado, 1994).⁴

Assmann (1994), recusando a submissão da educação e outras necessidades sociais a critérios mercadológicos, chama a atenção, no entanto, para o fato de que não há práxis política socialmente significativa que não passe, também e acentuadamente, pelas mediações econômicas. Afirma que “quem deseja discutir cidadania, tem que juntar os assuntos educação e trabalho”. Ou mais explicitamente:

Se os educadores e as instituições educacionais quiserem, deveras, evitar o perigo de aderir quase exclusivamente a um dos polos (o viés do cidadão-cliente e o viés do cidadão-sujeito político), deverão encarar, conjuntamente a capacitação efetiva para empregos reais e a formação da consciência do sujeito socialmente responsável.

Touraine (1996), em recentes considerações sobre educação diante da transformação geral da sociedade, aponta três ordens de conhecimento: a ciência fundamental (matemática, biologia, literatura, língua); o conhecimento economicamente orientado (preparação para o mundo tecnológico e comunicacional); saberes social-

4. A descrição desses requisitos visa tão somente apontar tendências possíveis para se pensar a escola democrática de hoje, sem pretender fazer uma correspondência linear entre qualificação e emprego ou entre educação e mercado de trabalho. O que importa, efetivamente, é defender o princípio básico de que a democratização econômica e política e a luta contra a exclusão social continuam requerendo a escolarização da população com qualidade compatível com as demandas do mundo contemporâneo.

mente úteis (desenvolvimento e defesa do meio ambiente, meios de luta contra o racismo e a segregação social, luta pela vida...).

Uma teoria crítica não pode, pois, ignorar as conexões entre educação e economia. Os intelectuais, militantes e profissionais que desejam discutir a linguagem da possibilidade para além da linguagem da crítica, realmente enfrentam dilemas. Por exemplo, é possível compatibilizar equidade e competitividade, cidadania e democracia com produtividade e eficiência? Pode-se confiar num modelo econômico que descreve o conceito de equidade como distribuição de riqueza e direitos ao mesmo tempo que supõe uma excludência social? (Costa, 1994). Mas, por outro lado, como melhorar a qualidade da oferta dos serviços educacionais, com critérios externos e internos de qualidade, como uma das estratégias de superação das desigualdades sociais e para atender efetivamente a todos e não apenas a uma minoria privilegiada? Para compor esse esforço, propõe-se a discussão de um conjunto de objetivos para uma educação básica de qualidade (Libâneo, 1996a):

- *Preparação para o mundo do trabalho* em que a escola se organize para atender às demandas econômicas e de emprego, inclusive para formas alternativas, visando à flexibilização que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e adaptação dos trabalhadores às complexas condições de exercício profissional no mercado de trabalho. Trata-se de uma escola unitária, centrada na formação geral (que articule o conhecer, o

valorar e o agir) e na cultura tecnológica (capacidades de fazer escolhas valorativas, tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, pensar estrategicamente, e de flexibilidade intelectual).

- *Formação para a cidadania crítica*, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem-se competente e criticamente no sistema produtivo.
- *Preparação para a participação social*, em termos de fortalecimento de movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados, baseados em interesses comunitários mais restritos, no bairro, na região, nos pequenos grupos, organizados em associações civis, entidades não governamentais etc. A preparação para a participação social é uma exigência educativa para viabilizar o controle público não estatal sobre o Estado, mediante o fortalecimento da esfera pública não estatal, e que implica o desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisões, capacidades sociocomunicativas, de iniciativa, de liderança, de solução de problemas etc.

- *Formação ética*, explicitando valores e atitudes por meio das atividades escolares. Trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, o consumismo, o sexo, a droga, a predação ambiental, a violência, e perante, também, as formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo.

Uma nova escola

Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que essa escola precisa ser repensada. E um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos.⁵

5. Touraine fala da necessidade de se elaborar, entre as políticas sociais, uma política de renovação da cidade para “construir uma segurança social coletiva que cuide da vida coletiva” (1996, p. 70). Ele argumenta que a separação entre os centros urbanos e bairros periféricos e a segregação social destroem a cidade como

O que deve ser a escola em face dessas novas realidades? A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca da informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento. Colom (1994, p. 78) explicita a ideia de escola como “espaço de síntese”:

(...) um espaço onde seja possível, em uma sociedade culturalizada pela informação das multimídias e pela intervenção

lugar de comunicação social e política. Não é, pois, sem razão que a cidade se torna um *locus* de práticas educativas integradas.

educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto reordenação e reestruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação.

Nessa escola haverá lugar para o professor? Sem dúvida. Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir aqueles objetivos mencionados anteriormente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética.

Para isso, professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no

mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Novas atitudes docentes

São destacados a seguir alguns pontos que sinalizam um posicionamento sobre as novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo.

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua

modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica.

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”.

O ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e para sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino não

substitui a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar (Onrubia, 1994, p. 101).

2. *Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.*

A escola pluridisciplinar é a que conhecemos: as disciplinas do currículo são justapostas e isoladas entre si, geralmente sem integração entre os domínios do conhecimento. O ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários rígidos, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. O aluno aprende diretamente do professor e do livro didático. Os problemas da vida real na sociedade (global e local), os interesses em que os alunos estão envolvidos, outras formas de saber, não se fazem presentes na sala de aula. Ou seja, critica-se a organização disciplinar porque ela lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada e, por isso, põe dificuldades ao conhecimento interdisciplinar.

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. A característica central da interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976), consiste no fato de ela conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, tomando-lhes de empréstimo esquemas con-

ceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas, a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado. Nessa noção está a ideia de superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas aplicações. A ideia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la.

Atitudes e práticas interdisciplinares, todavia, não são incompatíveis com a organização do currículo por disciplinas escolares que têm por base as disciplinas científicas, porque não há prática interdisciplinar sem a especialização disciplinar. O vício principal do currículo por disciplinas é reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, sem considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática cotidiana. É daí que se postula uma atitude interdisciplinar que mobiliza o professor a transitar do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integrado ao especializado e deste ao integrado, do território da disciplina às suas fronteiras e vice-versa.

Uma mudança de atitude dos professores diante da rigidez da organização disciplinar implica compreender a prática da interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola, como prática curricular.

A atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda (1994), significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem conhecimentos e experiências entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmos. Trata-se, portanto, de um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento.

A organização escolar interdisciplinar é um modo de efetivar a atitude interdisciplinar e se expressa na elaboração coletiva do projeto pedagógico e nas práticas de organização e gestão da escola. Começa, portanto, com a integração dos professores das várias disciplinas e especialistas num sistema de atitudes e valores que garantam a unidade do trabalho educativo e se viabiliza por um sistema de organização e gestão negociado. É uma prática organizacional nova que possibilitará a intercomunicação de saberes, atitudes, valores, fulcro da interdisciplinaridade.

Como prática curricular, há muitas formas de viabilização: reunir disciplinas cujos conteúdos permitem tratamento pedagógico-didático interdisciplinar (por exemplo, em projetos específicos ligados a problemas sociais, às grandes questões atuais, a temas unificadores etc.); formular, após levantamento de características da

realidade local e da identificação de problemas mais significativos para o grupo de alunos, temas geradores que possibilitem a compreensão mais globalizante dessa realidade por meio da contribuição de várias disciplinas;⁶ desenvolver práticas de ensino não convencionais que ajudem os alunos a aprender a pensar, a ter maior flexibilidade de raciocínio, a ver as coisas nas suas relações; em cada disciplina, orientar o estudo de um assunto para abordá-lo em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas, e fazer a ligação com os problemas sociais e cotidianos.

A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado.

3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.

A ideia do “ensinar a pensar” ou do “ensinar a aprender a aprender” está associada aos esforços dos educadores

6. Sobre uma metodologia interdisciplinar partindo de temas geradores, consultar Lufti (1993). Os defensores dessa linha de trabalho assinalam algumas vantagens: as fronteiras entre as matérias ficam diluídas, em torno de um tema comum; há uma negociação entre os professores para definir conteúdos mais ligados a determinada matéria, provocando uma complementariedade de abordagens; os alunos vão desenvolvendo habilidades comuns a várias matérias, à medida que os professores não trabalham mais isoladamente; assegura-se a interdisciplinaridade, porque o aluno vai percebendo a inter-relação dos vários ramos que compõem o conhecimento, ou seja, reconhecendo os nexos existentes entre as diversas matérias; assegura-se o equilíbrio entre o geral e o específico sem perder de vista a especificidade de cada área.

em prover os meios da autossocioconstrução do conhecimento pelos alunos. Muitos alunos desenvolvem, por si próprios, procedimentos alternativos de aprendizagem ou modos de pensar. Outros, no entanto, têm dificuldades de usar os conceitos, organizar ou reestruturar o pensamento, interpretar textos, adquirir métodos próprios de trabalho. Nisbet e Shucksmith (1994), preocupados com os processos de aprendizagem, perguntam: O que é que distingue alunos que aprendem bem de alunos que aprendem mal? O que é que distingue uma situação de aprendizagem satisfatória de outra insatisfatória? E respondem:

É óbvio que a diferença não reside simplesmente na posse de um certo quociente intelectual ou mesmo numa série de técnicas ou métodos “corretos” de estudo. O que parece ser a chave da reação de cada aluno diante da situação de aprendizagem é sua capacidade de captar, consciente ou inconscientemente, as exigências da tarefa e de responder a elas adequadamente, ou seja, a capacidade de reconhecer e controlar a situação de aprendizagem (p. 22).

Esses autores afirmam, a partir de suas pesquisas, que obtêm melhores resultados os estudantes que *aprenderam a aprender*. E acrescentam que se pode aprender a aprender de muitas maneiras, inclusive mediante o ensino. Estratégias de aprendizagem são, pois, “a estruturação de funções e recursos cognitivos, afetivos ou psicomotores que o indivíduo leva a cabo nos processos de cumprimento de objetivos de aprendizagem”. Não se trata, meramente, de técnicas instrumentais ou de prover ao aluno um repertório de habilidades mecanizadas, nem, muito me-

nos, de reduzir a aprendizagem escolar à aquisição dessas estratégias. Elas constituem, no entanto, um passo importante, talvez indispensável, para atingir melhor capacidade de raciocínio, de pensamento criativo e de resolução de problemas no estudo dos conteúdos escolares.⁷

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.⁸

4. *Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.*

Essa recomendação não é mais que um desdobramento das estratégias do ensinar a aprender a aprender

7. A concepção de processo de ensino e aprendizagem denominada de *mudança conceitual* parece ser compatível com o “ensinar a aprender a aprender”. O ensino seria um processo de promover a mudança conceitual, o que obviamente requer competências do pensar. Mudança conceitual é “a transformação ou a substituição de crenças e ideias ingênuas (concepções prévias ou alternativas) de alunos sobre fenômenos sociais e naturais por outras ideias (mais sofisticadas e mais cientificamente aceitas), no curso do processo de ensino-aprendizagem” (Schnetzler, 1994).

8. É nessa orientação que se incluem os estudos sobre o ensino como atividade reflexiva em que o professor submete sua prática à crítica reflexiva (cf., por exemplo, Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1992; Perrenoud, 1993).

que culminam com o *ensinar a pensar criticamente*. O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana. O que se agrega aqui, em termos de um pensar crítico, é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade.

Resumidamente, trata-se de uma abordagem crítico-social dos conteúdos em que os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais, isto é, como objetos de conhecimento. Em outras palavras, a apropriação crítica da realidade significa contextualizar um tema de estudo buscando compreender suas ligações com a prática humana. Quando o professor ensina um tema, uma matéria, ele deveria perguntar a si próprio e aos alunos: como os homens e mulheres, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem, esse tema de estudo? Qual é a sua importância para atender às neces-

sidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas? O que este tema tem a ver com as contradições sociais, com as desigualdades sociais, com a dinâmica das relações entre grupos e classes sociais? (Libâneo, 1995).

5. *Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.*

Nos tópicos anteriores foi apresentado o papel da escola na sociedade informacional, destacando-a como espaço de síntese, ou seja, local em que as informações recebidas das multimídias e das variadas formas de intervenção educativa urbana são reordenadas e sintetizadas, atribuindo-lhes significados (Colom, 1994). Não se elide dela, no entanto, a responsabilidade de lidar com o conhecimento sistematizado e com a potencialização das capacidades cognitivas e afetivas dos alunos. Para isso, necessitará utilizar linguagens não só para a busca de informação, mas também para a emissão de informação. É nesse aspecto que intervêm os processos comunicacionais, pois toda prática educativa intencional envolve capacidades comunicativas.

Os requisitos pedagógicos da comunicação escolar já eram conhecidos dos educadores, antes mesmo que ocorresse maior aproximação entre teoria da educação e teoria da comunicação, assim como a adequação da linguagem conforme os significados a transmitir, adaptação ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos,

formulação de conteúdos significativos, seleção, ordenação e sequência dos conteúdos em função dos resultados desejados, atenção à “reação” dos alunos etc. Todavia, a concorrência a que o professor se obriga com outros meios de comunicação requer dele aprofundar-se nas técnicas de comunicação, tais como formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, bem como domínio da linguagem informacional, postura corporal, controle da voz, conhecimento e uso dos meios de comunicação na sala de aula. Importante, também, considerar o ambiente ou contexto físico da comunicação educativa, como é o caso da organização do espaço da sala de aula.

6. *Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.).*

A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, dos cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o *fax*, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles.

Kenski (1996, p. 133) apresenta esse assunto de uma forma muito pertinente:

(Os alunos) aprendem em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de *outdoors* e informes de mercado e *shopping centers* que visitam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, videogames, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana.

Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. (...) O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer.

O texto da autora é muito rico em análises e orientações para os professores, especialmente quanto ao uso da televisão e do vídeo. Ela concorda que a escola tem um papel fundamental em ajudar os alunos, a partir da informação, a buscar o conhecimento e, daí, aprender a atribuir significados à informação fragmentada, superficial, da televisão.

As informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas

do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação (p. 143).

É preciso, portanto, que os professores modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, sob risco de serem engolidos por eles. Mas é insuficiente ver os meios de comunicação meramente como recursos didáticos. Os meios de comunicação social (mídias e multimídias) fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino. Como tais, são portadores de ideias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos e métodos de ensino (Rezende e Fusari, 1994). Os meios de comunicação, portanto, apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas conjugadas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, como competências e atitudes profissionais dos professores e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) (Libâneo, 1996b).

7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.

Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na

condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência.

Obviamente, os professores de hoje sabem que diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade, são geradoras de diferenças na aprendizagem. Todavia, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é “ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular” (Touraine, 1996, p. 68). Atender à diversidade cultural implica, pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos.

8. *Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.*

Com o advento de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura

geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto do trabalho quanto sociais, culturais, éticas. Frequentemente, os professores estarão trabalhando com situações-problema, temáticas integradoras, que requeiram uma *alfabetização científica e tecnológica* (Santos, 1994), pela qual se incorpora aos saberes do cotidiano uma perspectiva mais estruturada, mais elaborada, para superar o senso comum. Essa atitude implica saber discutir soluções para problemas a partir de diferentes enfoques (interdisciplinaridade), contextualizar o objeto de estudo em sua dimensão ética e sociocultural, ter capacidade de trabalhar em equipe. Todas as disciplinas do currículo precisam estar conectadas a conteúdos e valores sociais que desafiam a atuação dos cidadãos: a educação ambiental, a educação para o consumo, a busca da paz, da solidariedade, da justiça, da saúde pública.

9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.

A cultura escolar inclui também a dimensão afetiva. A aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos, emoções, ligadas às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem. Proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa supõe da parte do professor conhecer e com-

preender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. Zelman (1994) aponta pistas para o enfoque da questão dimensão científica/dimensão afetiva ao recomendar, na formação do ser humano, a articulação entre a dimensão estritamente cognitiva, suscetível de uma linguagem analítica, inclusive formal, com a dimensão gnoseológica. Ele acrescenta:

Nesta perspectiva, estamos cada vez mais na presença do desafio de articular linguagens, o que não é apenas uma questão epistêmica, própria do plano da construção do conhecimento mas, também, do próprio ensino. Não podemos trabalhar somente com linguagens analíticas mas saber articular linguagens simbólicas que nos mostram realidades diferentes. (...) A realidade vivida, cotidiana ou não, não se capta através da linguagem analítica mas, sim, através de uma conjunção de linguagens. (...) Isto supõe abordar as mediações que há entre o conhecimento disciplinar e o que poderíamos definir como o comportamento dos indivíduos, ou seja, seu mundo de vida como expressão do complexo universo em que está inserido o indivíduo concreto (p. 27).

10. *Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.*

Dizer que a escola educa é tão banal como dizer que o aluno vai à escola para aprender. Entretanto, pairam

sobre os educadores as ameaças de um relativismo ético que pode comprometer o papel educativo do ensino que, no final das contas, consiste em aliar conhecimentos a convicções, considerando estas como princípios norteadores da personalidade diante de problemas e dilemas da vida prática. A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, porque se a escola silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social. As escolas devem, então, assumir que precisam ensinar valores. Certamente, a todo momento a escola, os professores, o ambiente, passam valores como parte do chamado currículo oculto. Mas é justamente por isso que o grupo de professores e especialistas de uma escola precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência. Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de *propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir*. Mas como escreve Santos (1996, p. 104), “importa que o desenvolvimento dessas competências radique num currículo que antecipe situações de aprendizagem intencionalmente dirigidas para essa finalidade”.

A se considerar uma orientação socioconstrutivista, o desenvolvimento de competências do pensar no campo ético implicaria menos a adoção de valores éticos externos na forma de princípios universais, fixos e descontextualizados, e mais na busca de sentido das ações cotidia-

nas, de valores éticos ligados à comunidade escolar e ao grupo de professores. Não se quer, com isso, negar princípios universais, mas saber contextualizá-los numa determinada sociedade, cultura, local. Diz acertadamente McLaren (1993) que hoje certo relativismo é inevitável, na medida em que o conhecimento é sempre contingente e contextual. Mas, continua, “a construção de uma política emancipatória da educação deve evitar qualquer relativismo geral que se recuse a tomar posição em questões de opressão humana e injustiça social”. Isso significa recusar a polarização entre valores universais e valores particulares (específicos) e tomá-los como mutuamente excludentes. Eagleton, citado por McLaren, escreve que uma política emancipatória começa pelo específico, mas logo precisa deixá-lo para trás, dando o exemplo da liberdade de “ser irlandês” ou “ser mulher”. E continua:

Ironicamente, uma política da diferença ou da especificidade deve estar, antes de tudo, a serviço da causa da similaridade e da identidade universal — o direito de um grupo, vitimizado em sua particularidade, a ficar em pé de igualdade com outros no que diz respeito à sua autodeterminação. (...) Num movimento dialético, entretanto, essa mesma verdade deve ser deixada para trás tão logo é conquistada, pois a única razão de desfrutar essa igualdade abstrata universal é descobrir e viver a nossa diferença particular (McLaren, 1993, p. 25).

Touraine (1996) propõe algumas ideias para uma proposta de esquerda no quadro das transformações em

curso na sociedade, tais como a internacionalização da economia, desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, agravamento da exclusão social, ruptura do tecido social, aumento das desigualdades. Inicia pela *solidariedade* que significa estar ao lado dos excluídos e combater os efeitos das desigualdades sociais por meio de medidas concretas em favor dos desfavorecidos. Vem, em seguida, com a ideia de *liberdade do sujeito*, ou seja, o direito dos indivíduos de viver e de ser reconhecidos como sujeitos, capazes de fazer opções e respeitar as dos outros. A terceira ideia é a de *criar a diversidade* no sentido de reconhecimento do Outro, para ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular. É descobrir nos outros o esforço de subjetivação, i.e., de se constituírem como sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural que é, afinal, o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais.⁹ A quarta, *saber conviver com as diferenças*, “fazer conviver, sob as mesmas leis, pessoas com crenças, concepções de vida e interesses diferentes” (p. 72), incluindo a recusa em encaixar as pessoas em modelos culturais dominantes herdados da modernidade.

O tratamento da questão ética na escola ainda depende de investigações mais consolidadas, mas constitui-

9. “É necessário reencontrar o universal em todos, homens e mulheres, gente com línguas, memórias e crenças diferentes, indivíduos com atividades, interesses e gostos diversos ou opostos. Criar a diversidade. Este é o principal objetivo da ação política, pois uma sociedade é moderna na medida em que é diversa e já não porque coloca todos os indivíduos, arrancados à sombra de sua memória, à luz crua da Razão” (*Ibidem*, p. 69).

-se um desafio aos educadores prepararem-se para ajudar os alunos nos problemas morais, tais como a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e autorrealização.

* * *

As considerações formuladas neste texto promovem a valorização da escola e a dignificação do professor, mas não pretendem esconder os problemas. Políticas globais para a educação inexistem, e as medidas anunciadas pelo governo a título de “reformas” são tímidas, setorizadas e fragmentadas. Por outro lado, a escola que temos encontra-se distante do que propõem as análises, e a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade. Entretanto, para enfrentarmos os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso fortalecer os movimentos sociais que lutam por um maciço investimento na educação escolar e na formação dos professores.

Para isso, há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos

envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma *cultura do profissionalismo*, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. Seria fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos. As reflexões formuladas neste texto tiveram a pretensão de contribuir para a mobilização de professores em exercício, candidatos a professores, cursos de formação, para se unirem em torno da ideia de que *ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo* é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional.

Referências bibliográficas

AMIGUINHO, Abilio; CANÁRIO, Rui (Orgs.). *Escolas e mudanças: o papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 1994.

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. *Impulso*. Revista de Ciências Sociais da Unimep. Piracicaba, (16): 8-42, 1994.

CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COLOM CAÑELLAS, Antônio J. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, José Luis et al. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus Universitaria, 1994.

COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, (49): 501-523, dez. 1994.

FÁVERO, Osmar et alii. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (83): 3-86, nov. 1992.

FAZENDA, Ivani A. C. *Interdisciplinaridade — Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. da & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S. A. — Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação — Visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antônio F. *Territórios contestados — O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola*

S. A. — Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pedagogia e modernidade: Presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. Exigências educacionais contemporâneas e meios de comunicação. *9º Encontro Nacional de Vídeo e Educação*, São Paulo: Senac, 1996b.

LUFTI, Eulina P. et alii. Rua e escola: compassos. In: PONTUSCHKA, Nídia N. (org.). *Ousadia no diálogo — Interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.

MACHADO, Lucília R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação — Um debate interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

NISBET, John & SHUCKSMITH, Janet. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1994.

ONRUBIA, Javier. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In: COLL, César et al. *El constructivismo en el aula*. 2. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação & Sociedade*. Campinas, (45): 309-329, ago. 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação* — Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.). *Ousadia no diálogo* — Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

REZENDE E.; FUSARI, Maria F. Multimídias e formação de professores e alunos: Por uma produção social da comunicação escolar de cultura. *VII ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia, 1994.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. *Área escola/Escola* — Desafios interdisciplinares. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SCHNETZLER, Roseli P. Do ensino como transmissão, para um ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos: um processo (e um desafio) para a formação de professores de Química. *Cadernos Anped*. Belo Horizonte, (6): 55-89, out. 1994.

SILVA, Tomaz T. da. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (87): 3-96, nov. 1993.

SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S. A. — Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

TOURAINÉ, Alain. *Carta aos socialistas*. Lisboa: Terramar, 1996.

VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo. Tecnologías avanzadas y educación. In: CASTILLEJO, José Luis et al. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus Universitaria, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEMELMAN, Hugo. El actual momento histórico y sus desafíos. *Cadernos Anped* (16ª Reunião Anual da Anped), Belo Horizonte, (6): 7-28, out. 1994.