

Revista **Pedagógica**



*Formar e transformar em novos
tempos, desvendando mitos*

*Textos transcritos de palestras e debates realizados no
8º Congresso e no Fórum Sindical e Educacional 2005*



**SINDICATO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO
DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

2004-2005 / n.º 4

Revista Pedagógica: debates realizados nos eventos do SINESP ao alcance de todos

O SINESP, reafirmando seu compromisso com a Educação Pública, traz aos seus filiados e demais trabalhadores da educação a quarta edição da sua Revista Pedagógica. Trata-se de um investimento que o SINESP faz, contribuindo na formação dos educadores. Contém palestras e artigos de profissionais de renome, que compareceram aos eventos promovidos pelo SINESP, e selecionados através das opiniões e comentários registrados pelos seus participantes, Especialistas de Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Neste sentido, a Revista do SINESP tem característica única que a distingue das demais: das suas páginas flui aquilo que foi intencionalmente construído "em comunhão", como diria Paulo Freire. A autenticidade, o tom coloquial e a emoção ficam, assim, preservados, para satisfação dos que participaram dos eventos do SINESP, ou daqueles que pela primeira vez têm contato com o pensamento dos convidados.

A presente Revista Pedagógica do SINESP retrata dois eventos sindicais muito importantes:

o 8º Congresso, realizado em 2004 com o tema "Formar e Transformar em Novos Tempos", e o Fórum Educacional e Sindical, em 2005, que falou sobre "Educação: Desvendando Mitos".

Da temática dos dois eventos, resultou enorme sintonia e sinergia. Os caminhos para a transformação da Educação e para o desvendamento dos seus mitos foram percorridos pelos convidados do SINESP de diferentes maneiras. Porém, foram convergentes as sugestões apontadas para o enfrentamento desses novos tempos: a busca do ser no lugar do ter, da subjetividade, da amorosidade, do essencial, da simplicidade, da alma, enfim, do sentido mais profundo da vida.

Por conter a valiosa contribuição de cada convidado do SINESP, contamos que nossa Revista Pedagógica seja levada aos horários de estudo dos profissionais das escolas. Que ela nos ajude a desvendar os mitos presentes no nosso dia a dia. Que contribua para a nossa própria formação e transformação.

Bons momentos de leitura e reflexão a todos!

A Diretoria do SINESP

Foto: Fernando Cardozo



Diretores e filiados do SINESP posam para foto ao final do 8º Congresso

Diretoria

Presidente:

Maria Benedita de Castro de Andrade

Vice-Presidente:

Marisa Lage Albuquerque

Secretário Geral:

Dinah Maria Barile

Vice-Secretário Geral:

Ana Maria Dünkel Bonalumi

Diretor de Administração Financeira:

Eliana Mandarino G. Bonastre

Vice-Diretor de

Administração Financeira:

Yone da Silva Moreira

Diretor p/ Assuntos de Legislação e

Defesa dos Direitos dos Filiados:

Egle Prescher Iaconelli

Vice-Diretor p/ Assuntos de Legislação

e Defesa dos Direitos dos Filiados:

Carmem Beatriz Strosich (licenciada)

Diretor de Eventos Educacionais:

Marilva Silva Gonçalves Barsan

Vice-Diretor de Eventos

Educacionais:

Neuza Maria Canile Hartman

Diretor Cultural:

Alairse Vivi

Vice-Diretor Cultural:

Maria de Lourdes Martins

Diretor de Imprensa:

Aparecida Benedita Teixeira

Vice-Diretor de Imprensa:

Marilza Gomes da Gama e Silva

Diretor de Políticas Sociais:

Solange Gonçalves de Lima (licenciada)

Vice-Diretor de Políticas Sociais:

Marcia Sotero Filatro

Diretor de Organização Sindical:

João Alberto Rodrigues de Souza

Vice-Diretor de Organização Sindical:

Rosana Blasio Martins (licenciada)

Conselho Fiscal

Titulares: Liege de Araújo Carnicelli;

Vera Silva Ferreira e Maria Aparecida

Gonçalves de Araújo

Suplentes: Mabel Skiet do Nascimento;

Márcia Regina de Jesus Magdaleno e

Erotides Pires de Amorim

Produção

Redação, Edição e Diagramação:

José Bergamini

Transcrições dos textos e redação:

Marilza G. Gama e Silva

Jornalista responsável:

José Bergamini - MTB 23.668

Impressão: Design Editora e Gráfica

Tir.: 4000 exemplares

Apresentação

Revista Pedagógica.....03

Estiveram entre nós

Palestrantes dos eventos do SINESP.....05

8º Congresso e Fórum 2005

Os eventos que norteiam essa revista.....07

A Educação e os mitos

Gilberto Dupas.....08

Gestão transformadora

Fátima Camargo.....18

O poder do mito na Educação

Laurindo Lalo Leal Filho.....24

Eu e o mito

Dulce Critelli.....30

Formar e transformar em novos tempos

Prof. Mário Sérgio Cortella.....34

Formar e transformar

Roberto Crema.....40

A dignidade do funcionalismo

João Guilherme Vargas Netto.....46

Vinte anos de reformas educacionais

Prof. Rudá Ricci.....48

SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo

Pça. Dom José Gaspar, 30, 3º andar Centro - CEP 01047-010

Tel. 3255 9794 - sinesp@sinesp.org.br - www.sinesp.org.br

Veja *quem* esteve entre nós nos eventos de 2003 e 2004



Prof. Rudá Ricci

Dr. em Ciências Sociais UNICAMP - Mestre em Ciência Política UNICAMP - Prof. do Depto. de Sociologia PUC/MG



Prof. Mário Sérgio Cortella

Filósofo com Mestrado e Doutorado em Educação PUC/SP - Prof. de Pós-graduação em Educação PUC/SP - Prof. do Dep. de Teologia e Ciências da Religião PUC/SP - Foi Secretário Municipal de Educação



Profª. Fátima Camargo

Mestre em Educação USP - Formada em História e Pedagogia - Sócio fundadora e docente do Espaço Pedagógico



Profª. Maria Anita Viviani Martins

Drª em Educação PUC/SP - Profª. Titular e Diretora da Faculdade de Educação PUC/SP - Ocupou vários cargos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo



Profª. Ivani Catarina Arantes Fazenda

Drª. em Educação PUC/SP - Profª. Titular da Faculdade e da Pós-graduação em Educação PUC/SP - Pesquisadora em Interdisciplinaridade



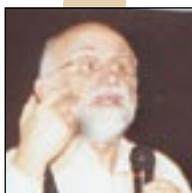
Prof. Walter Garcia

Educador - Ex-coordenador Geral do Centro de Educação PUC/SP - Ex coordenador de Educação do CNPQ - Autor de livros e artigos na área de Planejamento e Gestão Educacional e Inovação Educativa



Heródoto Barbeiro

Jornalista e apresentador TV Cultura e Rádio CBN



Prof. Ruy César do Espírito Santo

Mestre em Educação PUC/SP - Dr. em Filosofia da Educação UNICAMP - Autor de livros, entre eles "Pedagogia da Transgressão"



Roberto Crema

Psicólogo e Antropólogo do Colégio Internacional dos Terapeutas (CIT) - Consultor em abordagem transdisciplinar holística e ecologia do Ser - Vice-reitor da REDE UNIPAZ



João Guilherme Vargas Netto

Assessor Sindical



Ezequiel Souza do Nascimento

Presidente do Sindilegis (Sindicato dos Servidores do Poder Legislativo Federal e do Tribunal de Contas da União)



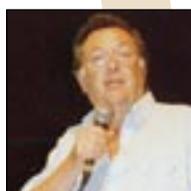
Dr. Gilberto Dupas

Coordenador Geral do Grupo de Conjuntura Internacional USP - Presidente do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais (IEEI) - Membro da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior do MEC - Coeditor da revista Política Externa



Profª. Patrícia Blauth

Bióloga USP - Consultora da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de SP - Coordenadora de programas de minimização de resíduos - Sócia Diretora do Menos Lixo, Projetos e Educação em Resíduos Sólidos



Dr. Antônio Carlos de Macedo

Engenheiro Agrônomo USP/Piracicaba - Pós-graduado em Administração de Empresas FGV - Assessor do Diretor Presidente da SABESP



Prof. Cláudio Lucio Castro Sanches

Mestre em Educação PUC/SP - Coordenador da Consultoria e Assessoria Educacional Aprender a Ser - Consultor e Assessor Educacional de Redes Públicas e Privadas - Pesquisador da área de Gestão Educacional



Prof. Laurindo Lalo Leal Filho

Sociólogo e Jornalista - Dr. em Comunicação USP - Pós-doutorado na Universidade de Londres - Prof. da Escola de Comunicação e Artes USP - Prof. dos Cursos de extensão e aperfeiçoamento em Jornalismo PUC/SP - Colunista de TV da Revista Educação



Profª. Dulce Critelli

Profª. Titular de Filosofia da PUC/SP - Drª. em Psicologia da Educação PUC/SP - Articulista do Caderno Equilíbrio da Folha de São Paulo - Fundadora e Coordenadora do Existêntia (Centro de Orientação e Estudos da Condição Humana)

Eventos organizados para fortalecer a categoria

O Congresso do SINESP e o Fórum Educacional e Sindical são verdadeiros prêmios para os Especialistas que saem de seus locais de trabalho em busca de informação e formação. Consideramos que o SINESP é um verdadeiro Sindicato cidadão, voltado para as lutas, para a melhoria das condições de trabalho, mas essencialmente para a melhoria da escola pública. A preocupação central do SINESP é o fortalecimento da categoria. Por isso nossos eventos são promovidos para os filiados se organizarem enquanto categoria e se aprimorarem profissionalmente para poder exercer com mais dignidade, com mais profissionalismo e mais afetividade as ações nos locais de trabalho.

O tema sob o qual o 8º Congresso foi organizado, "Formar e Transformar em Novos Tempos", veio da crença em um mundo em constante mudança, em que não cabe o posto e acabado. Os Especialistas de Educação, que estão na linha de frente das escolas, têm um papel relevante na transformação do mundo. Por isso buscou-se construir no diálogo e na troca de experiências, propostas para as mudanças necessárias e possíveis. Três fatores foram destaque para nortear as mudanças: a lembrança do importante papel socializador da escola pública; a valorização da diversidade; e a capacidade de se indignar e agir. Ao final das palestras e debates houve o compartilhamento de idéias e ideais.

O Fórum 2005 do SINESP debateu os mitos - aqueles que devem ser derrubados para que a realidade possa ser transformada. Esse tema foi escolhido porque o trabalho na educação é cercado de mitos, que aparecem de várias formas: há, por exemplo, o mito de que educação não se faz com alegria, o mito de que a criança pobre não aprende, de que a escola particular é melhor que a pública, de que o magistério é um sacerdócio, entre muitos outros. Os mitos devem ser rompidos, pois são falsificações da verdade, como o mito de que a educação é assistência. Educação é inclusão! Inclusão nos direitos sociais, no lazer, no esporte, na saúde, inclusão na vida, na afetividade, na não violência.

Deve haver também a conscientização de que, muitas vezes, os mitos estão presentes nas políticas públicas. Desvendar esses mitos nos levará a exigir melhores condições de trabalho através da cobrança, que deve ser permanente. Os educadores representam o esteio com o qual toda Administração tem que contar e valorizar. Como co-responsáveis pelas crianças temos que construir uma blindagem, para que as mesmas sejam protegidas, incluídas e realmente cidadãs.

O SINESP tem treze anos de vida e tem um diferencial. Somos um Sindicato que começou com o propósito de fazer diferente. E nesse fazer diferente, chegamos ao que somos hoje.

*Maria Benedita de Castro de Andrade
Presidente do SINESP*



Foto: Fernando Cardozo

Maria Benedita de Castro de Andrade, Benê, Presidente do SINESP, na abertura do 8º Congresso do SINESP

O Prof. Dupas apresenta palestra no Fórum Sindical 2005 do SINESP, ao lado das Diretoras do SINESP Marilza (esquerda) e Dinah



Gilberto Dupas

⇒ Coordenador-geral do Grupo de Conjuntura Internacional da USP

⇒ Presidente do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais

⇒ Autor, entre outros livros, de *Economia Global e Exclusão Social (Paz e Terra)*; *Ética e Poder na Sociedade da Informação (UNESP)*; *Hegemonia, Estado e Governabilidade (Senac)*; *Tensões Contemporâneas entre o Público e o Privado (Paz e Terra)*

A Educação e os mitos da nova era global

Como a Filosofia, o Estado começou a partir da destruição do mito, que permitiu a organização dos estados nacionais, atualmente tão desesperançados e relegados a um segundo plano. Destruir os novos mitos que ressurgiram - sob novas formas - significaria então reconstruir o Estado, o que passa necessariamente por repensar a Educação.

Na era global, a finalidade da educação é formar cidadãos responsáveis e atuantes ou formar indivíduos aptos a garantir um posto de trabalho? Na época do capitalismo industrial pujante, havia o trabalha-

dor da automação - apertando alavancas e botões - modelo a partir do qual Chaplin fez a caricatura dos tempos modernos. Ironicamente, nossa juventude atual chega a ter saudades daquele trabalhador; ele tinha carteira assinada, salário fixo e proteção social, enquanto o jovem hoje está submetido ao trabalho em tempo parcial e terceirizado. É um sinal dos novos tempos, que nos obriga a questionar: afinal, o que é o progresso? É a história escrita pelos vencedores ou pelos vencidos?

O trabalho foi o maior prejudicado na prevalência das

novas dinâmicas globais. A abertura econômica permitiu a circulação livre de todos os fatores de produção, exceto a mão-de-obra, que permaneceu prisioneira formal de seus territórios originais. Os processos radicais de automação e das novas tecnologias da informação reduziram empregos e aumentaram a informalidade via intensa terceirização de processos de produção, espalhando-os pelo mundo afora em busca de mão-de-obra barata. E o novo capitalismo global, ao invés de funcionar como um promotor dessa mão-de-obra, usa-a para chantagear os trabalhadores

melhor pagos e protegidos, induzindo a um contínuo processo de precarização.

Na verdade, o capitalismo havia lidado com a luta de classes através da implementação dos direitos do trabalho. Agora, o neoliberalismo inventa o trabalho sem direitos –condição para sua inserção internacional–, obviamente sem reabilitar a luta de classes. A acumulação passa a ser uma variável exógena, dela sendo alijada significativamente a burguesia nacional, que tende a se transformar em rentista. Com isso, erode-se a condição nacional de lidar com as crises. Nesse novo contexto, soluções precárias se tornam definitivas. Os mutirões de construção popular, por exemplo, se transformam em políticas públicas permanentes, perenizando trabalho precário e mantendo a acumulação basicamente na grande indústria de materiais de construção. As novas formas de acumulação de capital não apenas se suportam nas velhas – através do estoque infinito de mão-de-obra precária – mas utilizam-se mais intensamente delas. A informatização produz novas levas de trabalho desqualificado, liquidando a educação como instrumento eficaz de ascensão social e gerando exércitos de motoboys com curso superior .

Um exemplo referencial da condição do trabalho na nova lógica global é o Wal-Mart. Em meados de abril de 2004, mais de 250 sociólogos, historiadores e economistas reuniram-se na Universidade da Califórnia (Estados Unidos) para tentar compreender por que o Wal-Mart se transformou no símbolo da cultura capitalista desse início de século XXI. Faturando cerca de 260 bilhões de dólares, portanto liderando uma cadeia de parceiros globais que produz o equivalente a mais da metade

do PIB brasileiro, ela atende mais de 100 milhões de consumidores por semana. Nelson Lichtenstein , coordenador do encontro, lembra que em cada época da história do capitalismo uma grande corporação assumiu o caráter prototípico – como a General Motors e a Microsoft o foram respectivamente em meados e no final do século passado – e passou a ser imitada como paradigma. Lichtenstein resumiu assim o poder de influência do Wal-Mart: “A direção da empresa legisla elementos essenciais da cultura social e política dos Estados Unidos”. Mas qual é seu milagre?

Ao contrário da General Motors, que ajudou a construir a classe média americana pagando salários acima da média e oferecendo planos generosos de aposentadoria e saúde, os empregados do Wal-Mart nos Estados Unidos ganham, em média, 18 mil dólares anuais, muito próximo da linha de pobreza naquele país; e a empresa já foi várias vezes acusada de permitir a utilização de trabalhadores clandestinos para baratear a manutenção de suas lojas. Para o pesquisador da Century Foundation, Simon Head, “o Wal-Mart é um modelo para o capitalismo do século XXI; combina o uso extremamente dinâmico da tecnologia com uma cultura dirigente muito autoritária e impiedosa” . O poder de compra do imenso grupo varejista é tão grande que ele substitui o fabricante na definição do que o consumidor quer comprar; e impõe condições tão duras aos fornecedores que, muitas vezes, só a China pode atender. Aliás, suas quase 5 mil lojas vendem 15 bilhões de dólares de produtos chineses por ano, provocando a ira dos produtores e dos trabalhadores norte-americanos que perdem seus empregos.

Por fim, há que ressaltar o crescente problema dos fluxos migratórios de populações pobres em direção a países ricos, decorrência da contínua concentração de riqueza e oportunidades. Um caso paradigmático dessa questão mais uma vez é o México. Dono da fronteira mais extensa de um país periférico com um outro central e de um verdadeiro abismo entre as rendas dos dois países, o fluxo migratório legal e, principalmente, clandestino de mexicanos para os Estados Unidos está se transformando em celeuma conceitual de envergadura, como se constatou com o recente ensaio de Samuel Huntington, presidente da Academia de Estudos Internacionais e Regionais de Harvard, que observou nessa migração uma ameaça à cultura e ao estilo de vida norte-americano. Diz Huntington que “o contínuo fluxo de imigrantes hispânicos ameaça dividir os Estados Unidos em dois povos, duas culturas e duas línguas (...) formando seus próprios enclaves (...) e rejeitando os valores anglo-protestantes que construíram o sonho americano”. Ele argumenta que a maior parte dos americanos vê seu credo como elemento crucial à sua identidade nacional e que foi sobre os valores da ética protestante que construíram sua grande nação. Esse credo estaria ameaçado pelo multiculturalismo e pela diversidade, que desafiam a identidade nacional do país.

São cerca de 10 milhões de imigrantes ilegais nos Estados Unidos, dos quais 5 milhões de mexicanos. Contando os imigrantes legais, cerca de 30 milhões de pessoas residentes naquele país falam espanhol em suas casas. Huntington aproveitou para citar as diferenças ferozes entre os valores mexicanos e americanos como causadores

de traumas e cisões profundas na futura cultura do país. Claro está que tais afirmações provocaram indignações no mundo latino-americano, a mais forte vindo de Carlos Fuentes, classificando-o de racista mascarado e lembrando que os mexicanos contribuem para a riqueza dos Estados Unidos, e dão mais do que recebem quando atenuam o isolamento cultural daquele país, responsável segundo ele “pelos desastres internacionais conduzidos pelos governos de Washington”. E conclui, com grande determinismo, que “o mundo do século XXI será migratório, ou não será; será mestiço, ou não será”.

A ciência atual tem enorme capacidade de gerar inovações e saltos tecnológicos, adquirindo uma auréola mágica e determinista que a coloca acima da moral e da razão. A razão

técnica parece ter lógica própria e poder ilimitado, legitimando-se por si mesma. Os riscos envolvidos são camuflados pelas mídias globais, que deificam as conquistas científicas como libertadoras do destino da humanidade, impedindo julgamentos e – principalmente – escolhas e opções. O deslumbramento diante da novidade tecnológica e a ausência total de valores éticos que definam limites e rumos poderão ameaçar a própria sobrevivência da humanidade. As novas tecnologias na área do átomo, da informação, da genética e agora da nanotecnologia causam um crescimento brutal dos poderes do homem, agora sujeito e objeto de suas próprias técnicas. Isso ocorre num estado de vazio ético no qual as referências tradicionais desaparecem e os fundamentos ontológicos, metafísicos e religiosos da ética se perderam.

Dessa forma, essas tecnologias, desenvolvidas sem nenhum controle público e utilizadas como mero maximizador do retorno do capital, continuam a gerar impasses com o crescimento inequívoco dos indícios de riscos sistêmicos por elas provocados.

A poluição do ar nas cidades está cada vez mais associada a riscos de câncer no pulmão e ao dano genético em vários tecidos do corpo humano. Agora uma equipe da Universidade McMaster (Canadá), comprovou que camundongos expostos à atmosfera de áreas industriais desenvolvem mutações genéticas – que afetam o código genético das gerações vindouras duas vezes mais rápido do que os em atmosfera rural. As experiências preliminares indicam que os homens são ainda mais sensíveis a essas partículas em suspensão do que os roedores. Por outro lado, pesquisa conduzida por investigadores britânicos

da Universidade de Oxford e do Instituto de Investigação Oncológica (Grã-Bretanha) em quinze países comprovam que as radiografias e técnicas computadorizadas de imagem são a maior fonte artificial de exposição da população mundial a radiações (14% do total). Se, por um lado, esses exames causam benefícios, por outro eles são responsáveis por um entre cada cem casos de câncer, chegando a três para cem no Japão. Esses pesquisadores calcularam que cerca de 30% desses exames foram indicados incorreta ou desnecessariamente. Mais um exemplo corriqueiro, entre milhares de suspeitas que se acumulam dia-a-dia: cientistas britânicos da Universidade de Southampton descobriram evidências da associação entre corantes e conservantes de amplo uso na indústria de alimentos e o agravamento da hiper-atividade em crianças.

No caso da nanotecnologia – a nova onda tecnológica que vem por aí – biólogos, químicos, físicos, fabricantes de chips e especialistas em computação estão trabalhando nos laboratórios das grandes corporações ou naqueles por elas contratados para formar novas moléculas que não existem na natureza. Os objetivos vão de novos medicamentos a metais leves ultra-resistentes e supercondutores. Mas cientistas alertam que, antes que as grandes empresas mergulhem em suas aplicações, seria vital mapear os riscos que a nanotecnologia vai acarretar à saúde pública e ao meio-ambiente. Kriesten Kulinowski, diretora de educação e política pública da Universidade Rice (Estados Unidos), adverte: “Há duas grandes categorias de riscos: os efeitos sobre sistemas biológicos e como as nanopartículas afetam bactérias ou se acumulam nas células” .

O deslumbramento diante da novidade tecnológica e a ausência total de valores éticos que definam limites e rumos poderão ameaçar a própria sobrevivência da humanidade

Na realidade, o dilema das tecnologias duais ganha nova força, diz Woo Suk Hwang, cientista sul-coreano que liderou a obtenção dos embriões humanos clonados. A tecnologia que permite os lançadores de satélites carrega os mísseis nucleares; mas ele lamenta que a fusão nuclear possa ser usada de maneiras tão diferentes, ainda que pareça inevitável correr o risco. E sua estratégia é a de criar apenas células tronco clonadas que podem ser usadas sem rejeição na reconstrução de órgãos defeituosos e transplantes. A questão, pois, é de regulação e controle, submetidas a determinações éticas e de segurança. Hwang conclui, na contra-mão das tendências comerciais: “Eu me oponho definitivamente à clonagem reprodutiva. Ela devia ser banida do mundo todo”. Quanto à utilização da mão-de-obra barata e dos enclaves de pobreza global, não deixa de ser curioso o tom “perverso” dado pelo *The Wall Street Journal* quando anunciou que grandes indústrias farmacêuticas mundiais estão testando novas drogas na Índia. O diretor de uma dessas empresas, entrevistado pelo jornal, afirma que os custos são muito mais baratos e os testes podem ser feitos com mais rapidez. “O problema é que no ocidente não há número suficiente de doentes e os custos são altíssimos”, conclui.

Assim, como se vê, a questão central a enfrentar é como regular o uso das técnicas decorrentes do conhecimento científico, que avança para novas e espetaculares áreas envolvendo a própria natureza do ser, a condição de alterar a vida e o poder de mudar radicalmente as condições de produção e o meio-ambiente. As novas competências que essas tecnologias permitem ao homem exercer

contêm, simultaneamente, possibilidades de redenção e de destruição. Se bem exercidas, submetidas aos interesses gerais das sociedades, poderão vir a ser um importante instrumento para o desenvolvimento da humanidade. Por outro lado, submetidas unicamente ao interesse do capital e de sua acumulação, essas mesmas tecnologias podem levar a efeitos sinistros e devastadores. O desafio é saber como a humanidade pode se preparar para arbitrar esses caminhos, de modo a evitar riscos que não esteja disposta a enfrentar e estabelecer um controle social sobre as decisões tomadas pelo setor privado no campo das técnicas.

O problema maior em recuperar o controle sobre a ciência – a partir de novos referenciais éticos – é que o Estado nas sociedades pós-modernas continua em fase de desmonte. Seus antigos papéis já não são mais possíveis, seus novos papéis ainda não estão claros. Suas estruturas anacrônicas e sua clássica ineficiência levaram a uma imensa onda de privatizações – na maioria dos casos plenamente justificadas pela lógica da eficácia econômica –, que deveria ter correspondido a um enorme avanço do seu aparato regulatório e fiscalizador. Isso nem sempre ocorreu. Os partidos políticos e lideranças mundiais, por seu lado, estão envolvidos em clara crise de legitimidade, seja pela dissonância crescente entre discurso e práxis, seja pela crescente influência do poder econômico nos processos democráticos, tornada pública pelas amplas denúncias de corrupção e suborno. Além do mais, esta é uma época em que os grandes lobbies, ainda que institucionalizados, agigantam-se a serviço de interesses privados em função do poder crescente

das corporações transnacionais, submetidas a um contínuo processo de concentração. Como consequência, os Estados nacionais e suas representações políticas enfraquecem sua condição de legítimos representantes das sociedades civis. O que nos remete à questão da representatividade das democracias nas sociedades pós-modernas.

Em síntese, a natureza do impasse envolvendo o atual momento da lógica capitalista global parece caracterizar-se por tensões interdependentes e crescentes. De um lado, faz-se uma apropriação mais eficaz e radical da mais-valia da mão-de-obra barata, incorporada à produção global por processos de fragmentação e terceirização, mantendo-se essa força de trabalho nos seus países de origem. De outro, ocorre uma queda geral do nível de

A questão central a enfrentar é como regular o uso das técnicas decorrentes do conhecimento científico, que avança para novas e espetaculares áreas envolvendo a própria natureza do ser

emprego mundial que força populações à imigração clandestina, dispondo-se a correr para tanto todos os riscos, inclusive o de vida. Essa situação acaba gerando disputa e depressão nos empregos e salários de trabalhadores locais de países centrais, com as corporações cada vez mais concentradas e dependentes da ampliação global de seus mercados para gerar caixa suficiente ao investimento tecnológico progressivamente indispensável e oneroso. Observemos que essa é uma condição para a manutenção de uma posição de liderança nas cadeias produtivas. Finalmente, tal estratégia de agressividade mercadológica crescente e de assunção de riscos torna essas corporações cada vez mais expostas a críticas sociais e dependentes de crescente legitimação.

O Estado ainda é o único aparato institucional – por delegação teórica da sociedade, daí advindo sua legitimidade – que tem à sua disposição meios coercitivos político-militares e o poder de instaurar a ordem fundada no direito, bem como dar direção às políticas externas, de saúde, de educação, de segurança etc. A estratégia do capital é dismantlar esse conjunto de missões essenciais ao Estado, privatizando-as e integrando-as à economia mundial. As estratégias da privatização do Estado supõem a possibilidade – assim como um desejo geral – de um Estado mundial privado. Seu objetivo parece ser induzir um vácuo de poder que permita a faculdade de editar normas de direito internacional que não levem em conta as realidades que interessam ao bem público, o único legitimante definitivo das ações globais. O espaço transnacional dos fluxos ignora e tira do jogo os espaços nacionais dos territórios. A

legitimação desse processo é tentada pelo “autoritarismo da eficácia”, uma espécie de auto-legitimação que repousa na racionalidade dos especialistas e daqueles que controlam os instrumentos de poder, incluindo a mídia. Eficácia e poder, aqui como sinônimos absolutos, tentam impor o poder normativo do “Estado” transnacional privado como força de organização da economia mundial. Esse o papel das instituições da era global – FMI, Bird e OMC – que tentam consolidar o poder dos atores econômicos no espaço transnacional. Mas se a autoridade privada substitui ou enfraquece a autoridade pública legitimada, não é apenas porque é mais eficaz, mas por fornecer a esses poderosos agentes do capital um meio de legitimar seus interesses particulares sem ter que assumir as consequências públicas de seus atos, sem ter que buscar o complexo consentimento democrático e sem os obstáculos que se impõem à autoridade emanada dos Estados de direito e constitucionais, estas últimas sempre tendo que renovar sua legitimação.

Esse mundo novo é o da crescente influência das lógicas organizacionais e das redes, onde o processo de dessimbolização do mundo passa a ter o economicismo e o tecnocratismo como referências centrais, e o controle sobre o indivíduo e a sociedade assume características eletrônico-digitais. A crise da civilidade e a intensificação do narcisismo levam, assim, a uma emancipação do indivíduo de todo enquadramento normativo, a uma aversão à esfera pública e a sua consequente degradação. A liberdade passa a ser percebida como possível unicamente na esfera privada e gera a progressiva privatização da cidadania. Por

Num mundo totalmente estruturado em redes (networks) pelas tecnologias da informação, a vida social contemporânea passa a ser composta por uma infinidade de encontros e conexões temporárias

outro lado, agora num mundo totalmente estruturado em redes (networks) pelas tecnologias da informação, a vida social contemporânea passa a ser composta por uma infinidade de encontros e conexões temporárias. A integração dos diferentes elementos da nova ordem capitalista global – viabilizada pelas tecnologias da informação – é assegurada pela utilização das redes (networks) como dimensão sistêmica e suporte organizacional, criando a possibilidade de trabalhar e colaborar à distância no seio de estruturas organizacionais flexíveis e pouco hierárquicas. O projeto é a ocasião única e o pretexto da conexão; os indivíduos que não têm projetos e não exploram as conexões da rede estão ameaçados de exclusão permanente, já que a metáfora da rede torna-se progressivamente a nova representação da sociedade.

De um lado, emerge um mundo da interconexão: estar ou não conectado, eis a questão à qual tende a se resumir a inclusão e a exclusão. O mundo da interconexão dilui a distinção entre a vida privada e a vida profissional. Em um mundo em rede, a vida social é composta por uma multidão de encontros e conexões temporárias com diversos grupos de diferentes distâncias sociais,

A privacidade – elemento fundamental da dignidade humana – se erode, sendo impossível saber quando se está só

profissionais, geográficas e culturais. Os grandes dominam os novos contratos na sociedade em rede e criam as regras para a inserção dos pequenos no mundo da interconexão. Os pequenos entram e saem das redes sem deixar vestígio, pois a existência neste mundo é um atributo relacional. Se, por um lado, abre-se espaço aos pequenos por serem flexíveis, essa flexibilidade é fonte para sua própria exploração. Os grandes contentam-se em subcontratar terceiros para tarefas, enquanto utilizam suas marcas e direitos intelectuais, vendendo através da internet e apropriando-se da maior parte da mais-valia gerada pelo conjunto da nova cadeia de produção.

De outro lado, nessas sociedades baseadas em redes e no conhecimento, a vigilância torna-se o modo básico de governança. As observações, registros e controles dos nossos passos e rastros são classificados por categorias relacionadas a conceitos de risco ou oportunidade; os códigos admitem ou excluem, conferem crédito ou desacreditam. Nesse contexto, paradoxalmente, a forma básica de exclusão significa recusar-se a integrar as novas regras do jogo. As tecnologias da informação criam imensas possibilidades de estocagem e processamento de dados em

tempo real. Uma das decorências é a crescente transformação da vigilância em modo de governança das sociedades baseadas no conhecimento, que contribui para definir a organização das relações sociais e a manutenção da ordem social. Os olhos eletrônicos estão em toda parte, sem autorização e percepção do cidadão controlado. A relativa “porosidade” dos containeres de informação pessoal em relação aos antigos registros de dados pessoais garante a circulação de acordo com assimetrias de poder organizacional e social. A privacidade – elemento fundamental da dignidade humana – se erode, sendo impossível saber quando se está só. As tecnologias da informação facilitam a convergência das práticas de vigilância em diferentes áreas institucionais, bem como entre governo e setor privado.

A força das novas tecnologias leva o olho a se tornar uma arma do desejo – insaciável por mais informação –, transformando os detentores do poder – Estados, empresas e indivíduos – em delirantes voyeurs. Basta lembrar as cerca de 4 mil câmaras distribuídas pelas ruas de Manhattan colhendo imagens de pessoas 24 horas por dia. Os cidadãos comuns conformam-se ou imitam, instalando olhos eletrônicos para controle de baby sisters, entregando telefones celulares a seus filhos na esperança de controlá-los ou assistindo a ampla oferta midiática, como programas ao estilo de reality shows. Investindo pesadamente na onda do controle (ou autocontrole) individual, o novo produto de ponta da Microsoft será uma microcâmera digital do tamanho de um pequeno distintivo de lapela que registra continuamente som e imagem da vida diária do usuário. No lançamento do produto, Bill Gates avisou que

já está “colocando-as” em seus jovens filhos.

O conceito de cidadania engloba necessariamente o enfrentamento da complexidade dos conflitos por direitos advindos de uma sociedade fragmentada pela multiplicação das desigualdades sociais. A condição essencial para a prática da cidadania é a explicitação dos conflitos, e sua mediação pela sociedade política. Cidadania se adquire por cooperação, negociação, convergência de interesses e tentativa de apaziguamento desses conflitos inerentes à sociedade contemporânea.

Francisco de Oliveira diz que a luta pela cidadania é um embate por significados, pelos direitos à fala e à política, que se faz apropriando-se do léxico dos direitos e redefinindo-os em outro patamar mais abrangente. É na sociedade civil que se segrega e se produz a ideologia, cimento amalgamador do consenso, permanentemente contestado pelo dissenso. No entanto, sociedade civil passou a designar – nos discursos das ONGs refletidos nas mídias – um lugar do não-conflito e da concertação, onde os interesses particulares não apareceriam. Essa visão é conceitualmente falsa, bem como o é na prática social e política. Ela reduz, mais uma vez, a sociedade civil ao âmbito dos interesses e dos atores privados centrados em seus micro-objetivos.

O discurso das entidades filantrópicas privadas, sobretudo os da nova ética empresarial, operam o reducionismo do espaço público moderno que, segundo Habermas, deveria ser o lugar não-privado do privado. Far-se-ia necessário, pois, introduzir nessas novas organizações a dimensão universal; ou seja, trazer para dentro delas o conflito, as grandes divisões da

sociedade, os crivos principais que dividem, hierarquizam, estruturam, discriminam e privam (na e a sociedade).

Tome-se como exemplo a nova vertente urbanística das revitalizações dos centros históricos ou degradados. Para Oliveira, o nome revitalização já trai seu significado, pois quer dizer que, antes, ali não havia vida. Trata-se, no fundo, apenas do deslocamento do conflito, não de sua resolução. Trocam-se os pobres, os mendigos, as prostitutas, os botecos sujos e as pensões baratas por maquiagens que acentuam os velhos bons tempos. Exemplo recente no Brasil é o da reforma, pela prefeitura de São Paulo, do imenso Edifício São Vito. Grande parte de seus moradores, que lá residiam por falta de condições de renda que lhes permitisse alternativa melhor, não voltarão após a reforma por falta de condições de arcar com seu custo ou com os novos aluguéis. O mesmo ocorreu com a grande reformulação urbana de região de Barcelona – a pretexto do Fórum Mundial de Culturas – que abrigava em seus prédios deteriorados milhares de pessoas de renda baixa. Os excluídos continuarão excluídos em outras partes da metrópole, provavelmente em lugares piores, mais distantes e menos visíveis. O resultado final é a valorização da terra urbana e um impacto estético. Com a justificativa de novos empregos, aumento da renda e melhor convívio urbano, mais uma vez privatiza-se o público, mas não se publiciza o privado: eleva-se a renda da terra e a parcela dos novos proprietários no excedente social; e não se melhora a condição dos excluídos, pois se afasta o conflito, justamente ele que pode redistribuir o lucro gerado.

O desafio contemporâneo é, pois, tentar constituir uma

nova identidade coletiva da sociedade civil num contexto em que as utopias se foram e a idéia de formar parte de um todo se desacreditou junto com as noções de missão, crença e nação; o que acentua a necessidade inerente ao ser humano de dar sentido à vida e à sua transitoriedade e, em parte, explica a nova força dos fundamentalismos. O caminho democrático, cada vez mais imperioso, passa a ser a busca do equilíbrio entre a afirmação das liberdades individuais e o direito de identificar-se – seja com uma coletividade social, nacional ou religiosa particular – sem com isso degenerar em comunitarismo agressivo e sectário. Indivíduos e segmentos crescentes da sociedade civil parecem tentar resistir a essa banalização da política. Isso pressupõe investigar a nova relação de forças do metajogo global e descobrir um papel que possa ser eficaz nesse jogo.

Em apenas uma década, a rede de internet transformou a lógica mundial da comunicação e da produção. Pela primeira vez na história, quase 1 bilhão de pessoas – e suas instituições – se comunicam entre si como se fossem nós de uma mesma rede quase transparente: eram 16 milhões em 1995, passaram a 400 milhões em 2001, serão 1 bilhão em 2005 e talvez atinjam 2 bilhões em 2010. Este suporte tecnológico sobre o qual se organizou a chamada era da informação veio ao encontro das exigências da economia, em busca de flexibilidade, e dos indivíduos, ansiosos por comunicação aberta. Trata-se de uma tecnologia maleável, alterável profundamente pela prática social. Organizada até aqui em torno de uma agência autorreguladora privada (ICANN – Internet Corporation for Assigned Names and Numbers),

sediada nos Estados Unidos, ela incorporou em sua lógica inicial princípios de abertura, descentralização, formação de consenso e autonomia. No entanto, transformando-se rapidamente em instrumento vital para a produção, a segurança e a comunicação mundiais, a internet está hoje no fulcro dos interesses econômicos e psicossociais; isso a coloca cada vez mais exposta aos lobbies de provedores, grupos internacionais de mídias, grandes corporações e governos, cada vez mais atentos e incomodados com a pretensa autonomia desse veículo ainda fora de controle e que abre espaços inusitados a pessoas e idéias.

Há alguma possibilidade de uma ferramenta com essa importância estratégica e operacional vir a favorecer um grande processo de inclusão social dos segmentos da sociedade cada vez mais marginalizados pelo processo de globalização da produção? Ou será rapidamente transformada em mais uma força de apartheid, uma espécie de fosso digital, agora tendo como referência a qualidade de inserção dos indivíduos e dos países na rede? Essa questão central foi tema de análise e desavença profunda no recente Encontro Mundial sobre a Sociedade da Informação, em Genebra. O resultado não foi nada animador, colocando mais uma vez em lados opostos ricos e pobres, e gerando uma dissidência encabeçada por Brasil, China, Índia e África do Sul, pressionando para que o controle da internet saia das mãos de uma entidade privada norte-americana e passe para um grupo intergovernamental sediado na ONU.

Concordamos com Castells quanto à idéia de que a internet encerra enorme potencial

para a expressão dos direitos dos cidadãos e a comunicação de valores, mas contém graves riscos. A qualificação do trabalhador é cada vez mais importante numa economia que depende da capacidade de descobrir, processar e aplicar informações on-line. Só que o profissional talentoso é cada vez mais descartável. O que leva à questão crítica de que qualificação é condição cada vez mais necessária – mas cada vez menos suficiente – para a nova empregabilidade. No plano da liberdade individual, na medida em que mais e mais trabalhadores dependem da interconexão por computador, as grandes corporações decidiram que têm o direito de monitorar suas redes, a grande maioria delas já exercendo – de forma regular – alguma forma de vigilância. Ao mesmo tempo, quase todos os websites coletam dados pessoais de seus usuários e os processam de acordo com interesses comerciais ou particulares. Empresas de cartão de crédito e governos fazem o mesmo. Com essa tendência orwelliana de vigilância, não haverá nenhum canto em que possamos proteger nossa privacidade. Para controlar alguns criminosos e sonegadores, invade-se a intimidade de todos. Governos sentem-se em pleno direito de desconfiar de seus cidadãos. Mas, os cidadãos não têm boas razões para desconfiarem de seus governos?

A abrangência e a intensidade do uso da internet na maioria das áreas da atividade social, econômica e política leva à marginalidade os que têm acesso apenas limitado a ela. É o apartheid digital. À medida que as tecnologias de acesso se tornam mais complexas, desacelera-se sua adoção pelos grupos de menor nível educacional e de renda. Como a capacidade

de processar informações com a internet tende a se tornar essencial, aqueles que têm limitações para aproveitar esse acesso ficam muito atrás dos outros. Educação, informação, ciência e tecnologia tornam-se essenciais para gerar valor na economia baseada na internet, mas exigem investimentos contínuos e muito elevados. O sistema global tende a ser cada vez mais independente de lugares e pessoas, desconectando rapidamente o que não mais agrega valor. É o caso da atual transferência de maquiladoras do México para a China. Esse fenômeno perverso favorece a que grandes massas de população progressivamente excluídas das novas oportunidades possam buscar caminhos para sua sobrevivência nas zonas ilícitas.

O que nos remete à questão de como a democracia pode ser aprimorada com o cidadão virtual, para além da óbvia vantagem de socialização da ação das ONGs e dos movimentos formadores da contra-opinião.

A decisão coletiva mediante a consulta generalizada dos cidadãos parece, com efeito, realizar o sonho impossível de transformar imensos países em pequenas aldeias suíças com plebiscito em praça pública, agora em formato eletrônico. Reunir instantaneamente milhões de cidadãos sem movimentá-los, solicitar suas opiniões e, em seguida, fazê-los decidir plebiscitariamente seria a viabilização de uma democracia direta, rápida e eficaz, podendo dar a ilusão de o cidadão virtual voltar a ser o agente ativo e presente da democracia. Entretanto, enormes dificuldades aparecem. O primeiro grande problema conceitual resgatado por Miaille é o paradoxo de Condorcet, que tem mais de

dois séculos: a soma das vontades individuais não produz necessariamente a melhor e mais racional solução para o grupo. Essa dificuldade só será ampliada com o voto eletrônico do cidadão virtual. A legitimidade da decisão democrática está em que não somente ela venha de todos em processo aberto mas, principalmente, que vise o “bem comum”.

O bem comum não está na simples adição dos pontos-de-vista individuais. É importante lembrar os longos períodos de debates e reflexões que ocorreram na Suíça entre os plebiscitos que deliberaram sobre o uso da energia nuclear na geração de eletricidade. No entanto, as novas tecnologias isolam e reforçam a dispersão da decisão que cada um poderá tomar na intimidade da sua “mesa de computador”. O cerimonial da democracia exige o deslocamento para o espaço público, para o “fora de casa”, ambiente ideal para construir uma decisão coletiva que exige outras lógicas. Deslocar-se exige um esforço que dá legitimidade ao ato de votar, abrindo um espaço para a reflexão que socializa o ato. As manipulações midiáticas e as informações de último minuto difíceis de verificar estarão muito mais presentes e perturbando a tomada de decisão. O liberalismo absoluto de uma rede na qual tudo pode ser dito e exposto, segundo Miaille, “fará a arena democrática parecer com um livre galinheiro onde rondam raposas livres. Sabe-se que, nessa hipótese, são os elos frágeis que se quebram, ou seja, os cidadãos menos advertidos ou os mais confiantes. Não se pode esquecer que a ausência de regulação de uma rede como a internet permite, em nome da liberdade de circulação de idéias, manipular de maneira

forte a informação, desnaturando-a". Essa advertência tem sido, aliás, feita com frequência na Assembléia do Conselho da Europa.

O cidadão virtual não estará mais comprometido com a democracia porque está conectado a uma rede e, muito menos, porque pode votar instantaneamente por ela.

Cidadania é um estatuto social e cultural que solicita os cidadãos a se ocuparem do coletivo. "É, portanto, uma maneira de ser e viver marcada pela idéia de igualdade e de dignidade tanto quanto de liberdade. Como esta arte de viver junto poderia entrar no mundo da virtualidade, sem perder o que lhe empresta força: o encontro, a relação de solidariedade e de amizade?"

Outra questão muito relevante é a cada vez mais delicada tarefa de aferição da fronteira entre as esferas pública e privada, indispensável para localizar o cidadão e constituir a cidadania. Na sociedade virtual essa fronteira se desloca e embaralha, tornando-se permeável e problemática. Para que o cidadão apareça, é preciso romper com as amarras que o ligam ao espaço privado, o que parece pouco provável conseguir através de uma intermediação eletrônica pela qual ele opera correio eletrônico, compra alimento, solicita lavagem de roupa e vota! A confusão que se estabelece não parece favorável à democracia e ao cidadão, agora virtual e ainda mais isolado em sua solidão de um entre milhões de outros virtuais. O elo social e cultural que o liga à sua comunidade ainda está presente, mas o elo político exige uma troca real entre homens que se reconhecem livres e iguais. A cidadania virtual não pode se reduzir a uma fatalidade imposta pela

técnica, tem que ser um projeto político e social.

A internet também provoca alterações sobre a referência jurídica dos Estados nacionais. A questão da sua regulamentação suscita, por sua vez, um outro dilema: proteger o direito e a liberdade de escolha do cidadão pode, contudo, minimizar o instrumento eletrônico como espaço de liberdade e de criação de consciência coletiva. Michel Bibent lembra que ela possibilita agentes privados de qualquer parte do mundo a desencadear ações que interferem na liberdade de escolha do cidadão: venda de produtos on-line, propaganda via e-mail ou janelas compulsórias com oferecimento de novos produtos durante o acesso à internet. Após os atentados de 11 de setembro, os serviços de inteligência, sobretudo os norte-americanos, têm realizado rastreamento e varreduras em todo tipo de comunicação on-line, rompendo com o direito de privacidade do cidadão (sigilo postal e telefônico) conquistado durante o último século. Para Bibent, a internet pode estar se tornando um meio de dominação das ações cotidianas do indivíduo diante da fragilização da capacidade de ação do Estado nacional na proteção do seu cidadão e da ausência de regulamentação nessa matéria.

Como a internet se tornou indispensável, transforma-se em instrumento tirânico de poder nas mãos do setor econômico, tendendo a limitar as possibilidades de escolha do cidadão – que fica submetido a uma mídia eletrônica e a quem pode financiá-la –, neutralizando a liberdade de escolha e de privacidade no desenvolvimento da vida cotidiana. Ele acha indispensável uma regulamen-

tação democrática transglobal da internet como condição para a garantia da liberdade do cidadão. No caso dos países da União Européia, esse processo vem ocorrendo paulatinamente, pois vêm sendo construídas diretrizes sobre controle de comércio eletrônico, relações sociais, crimes em geral e de direito autoral pela internet. Diferente do que ocorre nos Estados Unidos, onde o cidadão não tem nenhuma proteção jurídica contra abusos advindos de atividades on-line, a União Européia avança na consolidação de um direito comunitário com marcos regulatórios claros e jurisprudência para a proteção da sua liberdade perante o abuso de atores privados que utilizam a internet.

Finalmente, para além da internet, as novas tecnologias da informação têm como peculiaridade serem processos instrumentais em constante desenvolvimento, no qual o inventor não detém o monopólio da criação, podendo os usuários assumir seu controle. Além do mais, a mesma tecnologia da informação utilizada no processo produtivo e na esfera financeira para acelerar os processos de acumulação de capital é matéria-prima para o conhecimento humano, fundamental tanto no desenvolvimento de novos bens e serviços, quanto em atividades cotidianas de indivíduos e grupos sociais. Essa característica tem permitido a quebra do monopólio do conhecimento e o desenvolvimento de novos produtos e, como consequência central, possibilita que eles sejam utilizados para outros fins que não aqueles para os quais foram inicialmente elaborados. Indivíduos e instituições – e até nações – passam a dominar recursos fundamentais para a execução dos seus interesses, como foi o caso da quebra de

patentes de medicamentos para a aids.

Retomando a questão inicial deste texto, que tipo de cidadão a educação pública deve formar na era da globalização? Na sociedade contemporânea, a performance é supervalorizada; mas, contraditoriamente, cada vez menos os indivíduos têm oportunidade a performar. Assim, é de se esperar que nossas crianças e jovens sonhem em serem jogadores de futebol ou ídolos da música; e em casos extremos podem buscar a performance que lhes é cobrada em atividades ilícitas. Como então imaginar a educação nestas condições? Em primeiro lugar, ela deve permitir às crianças e aos jovens construir um caminho de volta do ter para o ser. Algo complexo nos dias atuais, quando o ter é o objeto de desejo mais estimulado pela propaganda. Transformar o ter no ser, frente às novas tecnologias, é saber usá-las de forma a não nos tornarmos escravos delas. Para realmente ser é preciso que os jovens percebam que o aprendizado é uma longa caminhada e o mais importante é o caminho e não necessariamente o resultado. Mas tudo isto requer uma imensa desconstrução e implica em uma longa trajetória na contramão dos estímulos e incentivos que a sociedade da era global nos oferece.

Por fim, é preciso resgatar, nessa sociedade do flash, do spot e do clip, aquilo que as velhas tribos indígenas faziam depois das grandes marchas, ao chegarem ao lugar de destino: os líderes se sentavam numa grande pedra, lá permaneciam horas e pensavam: "vim depressa demais, estou esperando minha alma chegar...". Precisamos saber esperar de novo a nossa alma chegar; e caminhar com a lógica do ser. E a educação é o novo processo para isso.

BIBLIOGRAFIA

BECK, Ulrich. *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris: Flammarion, 2003.

_____. "A questão da legitimidade". In: *Revista Humboldt*, nº 87. São Paulo: Goethe- Institut, 2003

BIBENT, Michel. "Internet: sociedade civil, pirataria e direitos autorais". Palestra proferida na Faculdade de Direito da USP. São Paulo, 12 de maio de 2004.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DUPAS, Gilberto. *Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Hegemonia, Estado e governabilidade: perplexidades e alternativas no centro e na periferia*. São Paulo: Senac, 2002.

_____. *Ética e poder na sociedade da informação*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. "Wal-Mart intriga intelectuais dos EUA". São Paulo: 18/04/2004.

_____. "Coreano rejeita uso em reprodução". São Paulo, 14/02/2004.

FUENTES, Carlos. "O racista mascarado". In: *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 28/03/2004.

HABERMAS, Jürgen. "Teoria da adaptação". *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais! São Paulo, 05/01/2003.

HUNTINGTON, Samuel. *Who are we? Cultural core of American national identity*. Simon & Schuster, 2004.

LYON, David. "Surveillance in cyberspace: the Internet, personal data and social control". *Queen's Quartely*, 109 (3), 2002.

_____. "The vision machine: electronic eyes in the city". In: <http://www.videoscopia.com>, 2000.

_____. *The electronic eye: the rise of surveillance society*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MIAILLE, Michel. "O cidadão virtual". *Mundo virtual – Cadernos Adenauer*, nº 6, ano IV. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, abril 2004.

O ESTADO DE S. PAULO. "A última da Microsoft: uma caixa preta humana". São Paulo, 11/05/2004.

_____. "Farmacêuticas testam drogas na Índia". *Caderno The Wall Street Journal*. São Paulo, 16/02/2004.

OLIVEIRA, Francisco de. "Brasil: o progresso antigamente". *Ciclo de seminários sobre a obra de Roberto Schwarz*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 23/08/2004.

_____. *Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?* São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, EAESP/FGV, 2001.

VALOR ECONÔMICO. "A nanotecnologia é tão importante como foi a genética nos anos 90". São Paulo, 24/05/2004.

Gestão Transformadora



Fátima Camargo

- Mestre pela Faculdade de Educação-USP.
- Formada em História e Pedagogia
- Sócia – Fundadora e docente do Espaço Pedagógico

Transcrição autorizada de palestra proferida no 8º Congresso do SINESP

A Profª Maria de Fátima em palestra realizada no Fórum Sindical 2005, tendo à mesa as Diretoras do SINESP Eliana e Marilva e o Prof. Cláudio Lúcio

Um certo mal estar, que não é gratuito

É um prazer estar neste Congresso do SINESP, onde tenho a oportunidade de conhecer pessoas, e de encontrar muita gente conhecida que atua na Rede Municipal de Ensino, onde venho há anos trabalhando, sobretudo, com diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos.

Nosso tema é gestão transformadora e para desenvolvê-lo, pensei em não falar especificamente de papéis e funções, porque sobre este aspecto, penso que vocês estão familiarizados pela prática que desenvolvem cotidianamente.

Farei um outro percurso, apontando questões que percebo como desafios pertinentes à gestão, entendendo a gestão como ação desenvolvida na

escola pelo segmento constituído pelo Diretor, Assistente de Diretor e Coordenadores.

Vejo as dificuldades que a escola enfrenta, percebendo que elas não dizem respeito à escola, mas, caracterizam questões mais amplas, que são históricas, sociais e culturais e que estão fora das instituições de ensino, apesar de estarem dentro delas, permanentemente. Como a escola não é uma unidade independente do seu entorno, é impossível pensá-la de maneira independente de todo o resto. Pelo contrário, temos que pensar a escola como parte dessa composição social e no papel que ela deve desempenhar dentro desse universo social mais amplo.

As questões que hoje se colocam para a escola são extremamente difíceis, porque estamos num momento social

e histórico difícil, complexo e novo, em relação àquilo que já vimos ou mesmo ao que nunca vimos, pois muitos que trabalham na educação são extremamente jovens. São questões da vida cotidiana e da escola, que se mostram exatamente ao contrário do que nós acreditamos ou daquilo que queremos acreditar ou instituir em nossas vidas como verdades estáveis e imutáveis.

Isto acontece porque hoje vivemos em um momento histórico bastante diferenciado, com relação aos princípios, valores e paradigmas que sempre fundamentaram a nossa educação, a nossa maneira de ver o mundo, de ver a educação, de ver o aluno e de nos vermos como profissionais da educação.

Os teóricos têm feito esforços para tentar compreender

esses fenômenos que assolam a escola e vêm produzindo muitas reflexões acerca dos problemas que dificultam a prática pedagógica, sobre os quais a escola deve se debruçar e tentar pensar mais.

Existe um estudo extremamente interessante tratando desse assunto, do espanhol José M. Esteve, no qual o autor caracteriza o que chama de mal estar docente, presente no dia a dia da escola e no próprio desempenho profissional de cada um. Ele identifica alguns sintomas deste mal estar localizando suas causas, aspectos presentes no cotidiano das escolas sobre os quais os educadores não se dão conta.

Esse mal estar diz respeito a sentimentos que o educador hoje em dia experimenta e sobre eles vou conversar com vocês.

A princípio há o sentimento do aumento das demandas que recaem sobre o educador. Hoje, ele se reconhece como um profissional que é chamado a dar conta, a responder por uma série de questões que ele não reconhece como próprias à sua função. Tem que dar conta não só do conteúdo conceitual da sua área de trabalho, como também tem que conhecer outras tantas áreas para que dê conta do seu trabalho. Tem que ser psicólogo, tem que orientar sexualmente seus alunos, trabalhar na prevenção às drogas, tem que ser um facilitador da aprendizagem, um planejador do trabalho, tem que racionalizar a atividade prática.

Em contrapartida, existe hoje na sociedade uma perda, um decréscimo da atuação de outros agentes sociais, sobretudo na família junto às crianças e adolescentes.

Os educadores julgam que a família tenha perdido a responsabilidade pela educação de seus filhos e percebem isso

como um transtorno para a própria prática, um aspecto negativo para o próprio desempenho de sua função docente, na medida em que devem ensinar às crianças noções e comportamentos elementares que as mesmas deveriam entrar na escola sabendo.

Por sua vez, a escola, que já foi o meio de formação e informação por excelência, hoje compete com uma série de outros meios e deve preparar-se para conhecê-los e para falar aos alunos, mediando as informações que eles recebem por outras vias.

Os conteúdos curriculares estão todos sendo revistos, solicitando do educador um maior preparo e conhecimento sobre o que vai ensinar, exigem o estudo, requerendo desse educador uma formação muito mais ampla para que consiga dar conta de gerir a prática da sala de aula.

A par disso, a representação social dos educadores sofreu arranhões profundos. Efetivamente valorizados há décadas atrás, foram gradativamente perdendo o prestígio social então desfrutado e hoje não mais se reconhecem no seu lugar de autoridade, o que há algum tempo podiam perceber com maior facilidade.

São muitas as demandas que recaem sobre os educadores.

Perdeu-se o consenso social do que é educar, do que ensinar e de como se deve ensinar. Hoje há uma multiplicidade de orientações metodológicas, que fazem com que o educador não tenha clareza de como deve atuar, de qual deve ser a organização didática de sua prática de ensino. Perdeu-se, enfim, o consenso sobre o que é melhor e mais correto fazer, existem várias possibilidades e estar diante da necessidade de fazer escolhas sem a devida segurança causa grande des-

conforto nos educadores.

Houve também uma perda da expectativa sobre a educação. Há décadas a educação era vista como a saída, o trampolim para a ascensão social, como possibilidade para a mudança na qualidade de vida, como desenvolvimento pessoal. Hoje, os alunos não reconhecem na escola a possibilidade dela lhes assegurarem um lugar na sociedade, no mínimo, a condição de empregabilidade. Ao contrário, o aluno desconfia de que o que aprende na escola não vai lhe servir para nada na vida.

Há um descrédito do aluno em vista da escola e há um incômodo resultante do mal estar vivido pelo professor, que arranha, inevitavelmente, a relação professor-aluno na atualidade, cada vez mais difícil de ser organizada, o que acaba trazendo tensões permanentes para o cotidiano da sala de aula.

Mesmo que estes sentimentos possam não ser compartilhados por todos, eles estão presentes no ideário social e perpassam o nosso tempo influenciando na forma como o professor atua e exerce o próprio papel em sua seara profissional.

Escola, família e infância como produtos da modernidade

O que Esteve pensou e identificou como sendo questões que estão na escola hoje, é também fruto daquilo que está fora da escola e que constitui o panorama social e cultural macro.

A escola é produto da modernidade. A escola se fundou na modernidade, entendida como aquilo que, no século XVIII, se constituiu como perspectiva de vida, como perspectiva de homem, como perspectiva de sociedade. A modernidade, que

se inicia no final do século XVI, e que tem seu apogeu a partir o final do século XVIII, com o movimento iluminista, criou instituições pensando num tipo de sociedade e de sujeito a ser formado. A modernidade cria, então, duas instituições fortes: a família e a escola, e produz também a noção de infância.

A modernidade instituiu um projeto de Homem, um advir de Homem a ser constituído. Qual homem? Um homem dotado de razão e capaz de usá-la para gerir a sua vida de forma absolutamente livre, autônoma, e consciente.

Este Homem é pensado como um ser absolutamente centrado em torno de um eixo único, um homem o qual a partir da Renascença, do século XVI, do início da Idade Moderna, é posto no centro de tudo. Portanto, neste centro Deus cede lugar ao Homem. Se na Idade Média, Deus era o centro de tudo, e o homem estava submetido às suas vontades, na Idade Moderna e, sobretudo, na modernidade, esse Homem ocupa o lugar central. Deus não é jamais banido, mas posto em outra posição e numa outra relação: a modernidade cria o livre arbítrio, que nada mais é que a condição humana de fazer escolhas e de se responsabilizar subtraindo de Deus a responsabilidade por elas.

Até a Idade Média, a infância, esse momento especial da vida como a entendemos hoje, não era pensada, nem contemplada, nem tão pouco falada. Cria-se a infância justamente quando se pensa no Homem como centro. A especificidade da infância só foi pensada na medida em que se projeta um advir adulto a constituir. A infância não é o foco do projeto da modernidade. O foco deste projeto é o Homem, sendo a infância o seu advir, etapa inicial de um vir a ser, de um projeto

projetado para o futuro, que precisa ser cuidado, acolhido, que precisa ser configurado para que resulte naquilo que se espera: um sujeito adulto, racional, senhor de si, livre, capaz de fazer suas escolhas e definir seus rumos.

Escola e família aparecem na modernidade para formar justamente essa infância e constituir este sujeito, com funções extremamente definidas. À família coube o espaço da moralização e da iniciação social, espaço inaugural desta sociedade que irá se constituir. A família moderna é a família nuclear, com a estrutura que reconhecemos como a ideal: pai, mãe e filhos.

No projeto da modernidade ocidental, a figura masculina, o homem, surge como a do provedor e à mulher cabe oferecer a base moral à prole.

A escola da modernidade

Neste projeto da modernidade, a escola é objetivamente pensada e organizada para dar ao sujeito que está em formação, o conhecimento culto necessário à sua constituição adulta. Esta é a obrigação da escola e, historicamente, ela assumiu esta tarefa com orgulho, fazendo com que a família percebesse o lugar que lhe cabia: da porta para fora. A escola da modernidade se basta a si própria para cumprir o seu projeto de educação, sagrando e respondendo aos valores que foram constituídos como pilares da modernidade, ou seja, o racionalismo, o universalismo e o individualismo. A partir do racionalismo e do universalismo vai organizar e estruturar o seu trabalho. A ciência oferecerá a base racional do projeto de formação, pautada em verdades imutáveis e atemporais que constituirão o quadro dos

saberes indispensáveis. Toda a prática da escola passará a reforçar a posição do sujeito e das manifestações individuais: dar o melhor de si, se responsabilizar pelo próprio desempenho, fazer escolhas e obter sucesso.

A sociedade mudou...

... Não vivemos mais na modernidade. Hoje vivemos a pós-modernidade, tudo mudou, e muito. A sociedade mudou em todos os âmbitos: no econômico, no cultural, no social.

A modernidade teve seu apogeu no século XIX, até metade do século XX. A partir dos anos sessenta, com as novas tecnologias, com a entrada dos computadores no cotidiano, houve muitas mudanças. O tempo se acelera e perdemos a memória do vivido. Hoje tudo ocorre em tempo real: sentados no sofá, vemos na televisão um homem sendo decapitado no Iraque... Já se deram conta do quanto isto muda a perspectiva de vida, a perspectiva de futuro? Costumamos dizer "vamos formar o aluno do futuro". Mas nem sabemos o que vai ser o futuro...

A vida mudou em todos os âmbitos em trinta anos mais do que em três séculos, e vai mudar cada vez mais, não tenham dúvida.

A pós-modernidade dotou o nosso tempo de velocidade, de permanente mudança, de uma efemeridade absurda. Não há certeza de nada, vivemos num momento absolutamente impreciso, onde somos chamados a aprender o que a modernidade não nos ensinou, ou seja, a lidar com a dúvida, com a falta de certezas, com a ausência de respostas terminais e absolutas.

Não vivemos mais na modernidade, mas naquilo que os teóricos chamam de pós-

modernidade, ou de crise da modernidade, ou modernidade tardia ou modernidade reflexiva. Cada qual nomeia de uma maneira, mas, todos se referem a um mesmo fenômeno.

A escola não compreende mais nada. Para a escola, com a história que carrega em sua constituição, está sendo muito difícil esta mudança. O professor fica inseguro na sala de aula, porque compete com inúmeras informações, sem poder se formar ou se atualizar adequadamente. Ele é pego na contramão da história, quando os alunos levantam a mão e dizem "mas professor, eu escutei na televisão uma outra coisa, não é o que você está falando...". Que coisa incômoda, lidar com essa sensação "eu sou professor, mas não sei mais nada". Vejam, não é uma questão só do professor ou da escola, mas uma questão que traduz um movimento muito mais amplo.

Na verdade, se pensarmos no que se passa no cotidiano da escola percebemos um movimento absolutamente distinto daquilo que fomos habituados a querer reconhecer: a razão, a verdade, a precisão e previsibilidade e respostas para tudo. Não nos habituamos, na escola, a fazer perguntas, mas a querer respostas, porque, historicamente, nos constituímos desta forma, fomos fundados com esses valores, brigamos pela objetividade e por certezas as quais, permanentemente, nos assegurem. Contudo, são valores que hoje parecem ruir.

Um balanço da modernidade

A razão trouxe benefícios, trouxe avanços, desenvolvimento, fez crescer a expectativa de vida, garantiu mais saúde. Há um século vivia-se até os quarenta anos. Hoje se vive até os oitenta

e logo vamos viver até os cento e vinte, talvez, no gozo de plena saúde física. A medicina estética consegue garantir às pessoas uma aparência bem mais jovem, quase igual à dos filhos. Mas, do mesmo jeito que a medicina, como todos os conhecimentos produzidos pela razão, promoveram a saúde e o bem estar, esta mesma razão esteve também a serviço da destruição, a serviço da morte, do genocídio, da tortura, da barbárie.

O Homem, munido da razão, construiu, mas também promoveu a destruição do meio ambiente em escala universal, produziu absurdos irreversíveis. Hoje começamos a conviver com a face perversa deste processo.

A razão promoveu avanços, mas também promoveu retrocessos e perdas. O autor espanhol José Antonio Marina fala disto de maneira interessante: "A razão criou a música de câmara, mas criou a câmara de gás".

Outro legado da modernidade é a nossa relação doentia com tempo e com o seu uso, de forma a produzir permanentemente algo. Só se pensa e se fala em produto, e a escola está minada disso: na escola só

se pensa na prática, em como fazer, na busca frenética por resultados concretos, passíveis de serem expostos e vistos por todos. Perdemos na escola o nosso lugar de sujeitos pensantes, de intelectuais. A escola tornou-se o espaço do imediatismo: as pessoas vão a um curso, por exemplo, e querem aplicar o que ouviram logo no dia seguinte. Caso contrário, o curso não valeu nada, já que se entende que pensar não é ação e bem menos produção. Não agem assim por má fé, ou porque individualmente queiram, mas porque isto faz parte da cultura que acabou se constituindo dentro da escola, a cultura da funcionalidade, do ativismo desprovido de tempo, de paciência e de entendimento.

Executores de práticas

O educador saiu do lugar de intelectual para ganhar o lugar de executor de práticas. Os Coordenadores Pedagógicos e os Diretores são chamados permanentemente a fazer alguma coisa nova, a preencher um papel novo, há sempre uma novidade, são chamados

Foto: Fernando Cardozo



A Profª Fátima durante sua palestra no 8º Congresso do SINESP

a dar conta de ações práticas. Penso que isso é dispor de um tempo que poderia estar sendo usado para pensar o que mais importa na escola, que são as questões referentes à prática do ensino e não à prática do fazer. Um tempo que poderia estar devotado a produzir o movimento de pensar de toda a escola, com mais calma, com mais vagar, com mais paciência individual e coletiva.

Fala-se muito em reflexão, isso entrou no ideário da escola de uma forma também avassaladora: o profissional reflexivo, a reflexão na prática, a reflexão sobre a prática, a reflexão da reflexão na prática,.... Eu penso que esses termos tornaram-se desprovidos de sentido, de verdade e de significado no cotidiano da escola, e que estão longe de representar qualquer coisa. São palavras superficiais, como na superfície também está o trabalho que vem sendo desenvolvido em grande parte das escolas.

Toda a efemeridade, a mudança permanente de tudo na atualidade, leva a uma condição que eu considero extremamente grave: não temos mais espaço para a tradição.

Eu brinquei a pouco sobre a possibilidade de se estar sempre jovem, oferecida pela medicina estética. Isto é a absoluta negação da tradição. Ninguém mais quer ser ou ficar velho. Todo mundo quer estar atualizado, quer estar compatível com os valores e os padrões estéticos do momento. Com isto, joga-se fora uma série de coisas que têm importância e que deveriam ser mantidas.

Vivemos o aqui e agora com tudo o que de mais perverso isto representa.

O papel da gestão transformadora

Penso que o trabalho da gestão escolar transformadora é

justamente esse: tentar pensar nessas coisas e perceber que a escola que se tem na cabeça, a escola idealizada fundada no advento da Modernidade, não existe mais. A escola espera o aluno comportado, disciplinado, que a gente chamava de respeitoso, mas ele não existe mais. Temos que começar a entender tudo isto, não para dar respostas ou para produzir verdades terminais, mas para desconstruir esse lugar onipotente de verdade, que sempre e até hoje caracteriza a cultura escolar. Precisamos construir uma relação mais paciente, cautelosa, condescendente e atenta com o outro, com o conhecimento, com o espaço de trabalho. Temos que dar mais espaço para os nossos não-saberes, para as nossas incertezas. O edifício de nossas pretensões ruuiu: a racionalidade, a objetividade, a previsibilidade. Desacreditemos as fórmulas usuais e certas do “eu faço isso e depois isso e vou ter esse resultado”. Estamos no momento do múltiplo, do diverso, do heterogêneo em todos os sentidos. Vamos aprender a lidar verdadeiramente com isso.

Por que, por exemplo, estamos entendendo de forma equivocada a questão da inclusão na escola? Porque estamos querendo reduzir a diferença em igualdade. A modernidade apostou na igualdade. O homem foi entendido como sendo uma essência, dotado de uma natureza única, comum a todos. Por isso temos tanta dificuldade em ver e aceitar o diferente e a diferença, que não dizem respeito à identidade, que escapam ao padrão, à expectativa do certo e do normal.

Identidade e diferença são produções culturais, são produções históricas, são produções discursivas. Quem define o que é diferente e o que é igual é a linguagem, é o discurso. Olha-

mos o diferente como sendo um não-igual. Produziu-se a verdade sobre o normal, o certo, o verdadeiro, o reduto dos bons e iguais. A decorrência inevitável foi e é a produção do não igual, do diferente, daquele que deve ser “tratado” para que possa vir a engrossar a fileira dos iguais. Isso é tudo mentira, fez parte de um projeto de vida, de mundo, de razão, de homem, que acabou.

Não temos uma identidade, mas múltiplas identidades em nós mesmos: somos mulheres ou homens, somos operários, somos médicos, somos brancos ou negros, somos evangélicos, ateus ou católicos, temos várias identidades e somos convocados por elas de alguma maneira. E todas elas foram produzidas pelo meio, pela cultura que as forjou. Todas são produtos culturais, são construções, porque não nascemos assim, mas fomos constituídos assim. Somos múltiplos, o aluno é múltiplo, os professores são múltiplos. A expectativa do consenso, a busca da homogeneidade, a constituição de uma sociedade de iguais é sonho, ou melhor, delírio. Quando na escola buscamos o consenso, atitude pertinente a uma determinada concepção de educação, embarcamos na mesma viagem delirante da promoção da igualdade, através da tentativa de fazer com que todos pensem e decidam de uma só maneira, o que, de qualquer forma é impossível. Se há consenso é porque alguém perdeu...

Para exercermos uma gestão transformadora, temos que nos dar conta de que através do poder, produzimos coisas: produzimos alunos, produzimos professores, produzimos identidades, produzimos saberes. Relações de poder estão em toda parte e envolvem todas as pessoas: na casa, na família, entre marido e mulher, com os filhos, entre os irmãos, na em-

presa, na fábrica e também está na escola. Temos que sair do lugar comum de olhar o poder como negatividade, de negá-lo permanentemente. O poder não é o outro do conhecimento porque ele é conhecimento e deve estar a serviço da produção de saberes. É preciso que reconheçamos o que fazer com o poder que temos.

É preciso sair da ingenuidade de que todo mundo pensa igual, de que todo mundo gosta igual, de que todo mundo quer igual. Desde quando os interesses dos professores são iguais aos dos alunos? Desde quando os interesses dos coordenadores são iguais aos dos professores? Nunca. Há uma luta, e assim tem que ser. É um jogo de poder, onde devem estar claros os objetivos a serem alcançados. Para medir força é preciso que se saiba pelo que se briga! Mas é preciso entrar nas relações sabendo que não se trata, por exemplo, de mera antipatia pessoal do professor quando este se recusa a ouvir o que diz o diretor ou o coordenador. Há que se ter em mente que o professor está num outro lugar, reveste-se de uma outra autoridade e vai resistir, muitas vezes o quanto puder, à autoridade de um outro. Vai resistir mesmo, e isso é inerente às relações de poder.

Para terminar, façamos nossas escolhas

Não adiantaria eu vir falar

para vocês qual a tarefa do diretor, do coordenador – vocês estão cansados de saber. Pensar a gestão e o lugar da gestão, o lugar de poder e de autoridade da gestão é pensar na revitalização do espaço escolar.

Na busca desta revitalização do espaço escolar, há coisas que sobram e outras que faltam. Falta estudo e sobra prática. Falta paciência e sobra ansiedade por um fazer permanente. Sobra resposta e falta pergunta. O papel da gestão é justamente afinar a parceria na equipe gestora para poder pensar coisas que tenham alcance para a educação, como por exemplo, um programa de formação para os profissionais da sala de aula que estão dentro da escola. Para isto, é preciso que a escola desacredite mais no que vem fazendo. É preciso que as pessoas não tenham tantas respostas prontas, mas que possam colocar sob suspeita as suas verdades, permanentemente.

É lógico que isso não se restringe à escola. É preciso que nos coloquemos nesse mundo louco, nesse cotidiano veloz, nesse cotidiano atroz que nos consome, de uma outra forma, um pouco mais reflexiva, sobretudo diante da escola e da nossa condição profissional de educadores.

Sartre dizia uma coisa verdadeira: “O homem é um ser condenado a fazer escolhas”. Mesmo que você fale “eu não vou escolher”, já fez a escolha. Nós vamos ter que tomar partido,

vamos ter que nos colocar num determinado lugar. Que a gente possa se permitir, quando não sabe, falar para o outro: “Não sei mesmo. Eu sou coordenador, eu sou diretora, mas eu não sei”.

Mas julgo que podemos também escolher investigar, buscar, estudar, e não vejo outra saída para revitalizar o espaço da escola, senão esta.

A escola vai mal, e todos sabemos disso. Não estou falando da escola onde trabalhamos, particularmente, até porque temos dificuldade em achar que vai mal, temos dificuldade em olhar para as nossas sombras, porque somos seres modernos, só queremos luz, transparência, qualidade...

Só que não é deste jeito, vamos ter que mergulhar nas nossas sombras.

Alguns autores estão nos ajudando neste reconhecimento. Jorge Larrosa é um deles. Tem um livrinho (porque é pequenininho mesmo!) maravilhoso, chamado Estudar, que parece coisa de criança, de capa dura, todo decorado. É escrito em espanhol de um lado, e em português do lado oposto. É maravilhoso. Este autor escreveu também o livro Linguagem e Educação depois de Babel. É genial, leitura obrigatória se quisermos nos comprometer com a revitalização da escola e de nós mesmos, antes de educadores, pessoas.

Para terminar, dedico a vocês o que Jorge Larrosa escreveu no seu livro Linguagem e Educação depois de Babel:

“Somente uma coisa vale a pena ser ensinada: o descrer. É preciso desaprender os gestos que imitam velhos padrões. Aqueles nos quais subjazem idéias de segunda mão, idéias pequenas, mesquinhas, idéias que agrupam a uns contra outros, idéias que fazem maiorias. Este poder de fato, sob o qual o autêntico poder, o poder de decisão para a ação livre, fica eliminado”.

O poder do mito na Educação

Foto: Fernando Cardozo



Laurindo Lalo Leal Filho

- ⇒ Sociólogo e jornalista
- ⇒ Dr. em Comunicação pela USP, pós-doutorado pela Universidade de Londres
- ⇒ Professor da Escola de Comunicação e Arte da USP,
- ⇒ Prof. de jornalismo na PUC,
- ⇒ Colunista de televisão da revista Educação

Transcrição autorizada de palestra proferida no Fórum 2005 do SINESP

O Prof. Lalo durante sua palestra, na mesa com Benê, Presidente do SINESP, a Profª Dulce Critelli e Marisa, vice-presidente do SINESP

O mito como mentira intencional

Quero agradecer ao SINESP pela oportunidade de dialogar com vocês a respeito da presença da mídia e da sua relação com a Educação, o que pode ser um problema, mas pode ser também uma solução.

Vendo o tema deste Fórum, "Educação: desvendando mitos", eu começo mencionando um programa de televisão que é concorrente deste, que se chama "Os Caçadores de Mitos". É exibido regularmente na TV

a cabo, pelo Discovey Chanel. Outro dia, o programa tentava desfazer o mito de que usar celular em posto de gasolina pode fazer explodir a bomba. O que estamos tentando fazer aqui, desvendando os mitos na Educação, fazem regularmente na televisão, usando vários temas. Naquele programa, ligaram o celular atrás e na frente da bomba de gasolina, tentaram de todas as maneiras, mas a bomba não explodiu. Desfizem, então, um mito que em São Paulo virou Lei. Ao que tudo indica, se a experiência mostrada está correta, é calca-

da num mito. Para ver como um mito ganha importância, ganha poder, e pode até criar relações sociais não condizentes com a realidade, com a evidência e com o empirismo.

Os piores mitos são aqueles intencionalmente criados. Claro que estamos falando de mitos como um sinônimo de mentira, de algo que não tem a ver com a realidade. Não falamos aqui do mito num sentido mais simbólico, filosófico, o que a Professora Dulce Critelli tratará com muita competência a seguir.

Os autores desses mitos criados o fazem às vezes intencionalmente, visando algum tipo de vantagem. Falando da comunicação, há o mito em torno das rádios não legalizadas chamadas injustamente de piratas, e a queda de aviões. As emissoras comerciais costumam repisar a idéia de que emissoras de baixo alcance, as emissoras comunitárias, interferem nas frequências dos aviões nas cabeceiras dos aeroportos, podendo causar acidentes graves. É um mito, não há nenhuma prova em relação a isto. Mas é um mito repetido pelas emissoras comerciais, que temem a concorrência dessas rádios comunitárias, sem fins lucrativos, que podem tirar parte da audiência das rádios comerciais. É um mito que tem como objetivo a proteção dessas emissoras comerciais.

Por onde transitam as mídias

Vou tratar, aqui, de alguns desses mitos ideologicamente construídos, nessa difícil, mas fascinante, relação entre educação e mídia, com o foco particular na televisão. Vou dividir minha exposição em duas partes, tentando mostrar a televisão como destruidora de relações sociais civilizadas e construtora de novos ambientes educacionais.

Vou privilegiar a televisão, dentro da mídia mais ampla, porque há um aspecto estrutural: a televisão é uma concessão pública, outorgada pelo Estado, em nosso nome, em nome da sociedade, muito diferente dos meios impressos.

Quando se fala em mídia, portanto, a primeira distinção que deve ser feita é entre a mídia impressa e a mídia eletrônica. A mídia impressa trafega por canais privados. Embora ela

deve prestar um serviço público, às vezes presta e às vezes não, a mídia impressa trafega por canais privados. Isto quer dizer que qualquer grupo social, qualquer empresa, qualquer sindicato, qualquer fundação, pode juntar recursos, elaborar uma publicação, jornal ou revista e fazê-la circular, através do correio, ou de distribuição gratuita, ou pelas bancas de jornal, esperando do leitor uma ação individual, particular, espontânea, de comprar aquela publicação ou não. Já os meios eletrônicos têm uma relação diferente com o Estado e a sociedade, pois são concessões públicas que ocupam espectro eletromagnético, um bem escasso e finito. O espectro eletromagnético é formado por ondas eletromagnéticas por onde trafegam os sinais de rádio e televisão. É um espectro limitado, tem começo, meio e fim, sendo que poucos têm a possibilidade e o privilégio de se utilizarem desse espaço. Por ser um espaço público escasso e finito, ele é regulado pelo Estado, para que, teoricamente, não existam privilégios.

Para que essas ondas, que são de todos nós, que são da sociedade e outorgadas em nosso nome pelo Estado, sejam utilizadas a contento, há determinados objetivos, que estão claros na Constituição e nas leis que regulam a radiodifusão. Estas leis dizem, basicamente, que em troca desse privilégio, as concessionárias devem à sociedade, serviços de informação, entretenimento, lazer e educação. Não pode haver um uso arbitrário desse espaço.

Como, por que, para que e por quanto tempo?

As concessionárias da mídia

radiofônica e televisiva necessitam regulação e devem dizer à sociedade como vão utilizar as concessões. Não pode ser só para ganhar dinheiro, ou para fazer campanha política de determinados candidatos ou para fazer proselitismo religioso, como vem acontecendo cada vez mais, primeiro no rádio e agora na televisão, de maneira exacerbada.

As concessionárias necessitam de regulação, pois devem dizer por que vão utilizar esses meios, para que, e por quanto tempo.

Infelizmente, não temos aqui uma política de debate público a respeito dessas concessões. Pergunto para vocês, se alguém sabe quando começa e quando termina a concessão da Rede Globo ou da Record ou da Bandeirantes, na cidade de São Paulo. Como a maioria das pessoas só se informa pela televisão, e esta não tem nenhum interesse em divulgar que é uma concessão pública, nem eu, nem vocês sabemos quando esse serviço público, que foi outorgado em nosso nome, começa e termina.

O primeiro mito, o da censura

Se estas concessões fossem transparentes e isto fosse divulgado, se a sociedade participasse dessa discussão, nós estaríamos acabando com o primeiro mito dos quais eu vou me referir ao longo dessa conversa, que é o mito da censura.

Toda vez que a sociedade quer algum tipo de controle sobre a radiodifusão, os que são beneficiários das concessões dizem que estamos querendo censura. Este é um grande mito repetido e repisado centenas e milhares de vezes e que acaba se tornando, para muitos, verdade. No entanto, o que

queremos é que a concessão seja discutida pela sociedade. Uma vez discutida, que sejam estabelecidas as regras e os objetivos para aquela concessão, sem nenhum tipo de censura. É assim que ocorre na Inglaterra, por exemplo. Censura só existe quando, a priori, um governo de força, um governo ditatorial, proíbe que determinadas mensagens sejam veiculadas, aí é censura, como houve entre nós na ditadura. Hoje vivemos numa democracia, em que os poderes funcionam, o judiciário funciona e ninguém impede que nenhuma emissora deixe de colocar algo no ar. O que se exige é que, ao colocar alguma coisa no ar, a emissora seja responsabilizada por isso e, na medida em que ferir algum tipo de lei ou contrato, venha a ser penalizada. O primeiro mito em relação à radiodifusão, é o de que o controle social é censura.

O caráter hegemônico da TV

Estou insistindo tanto em falar da televisão, pelo poder de abrangência que ela tem. Vou dar alguns números para vocês terem clareza disto. A TV, segundo o último censo do IBGE, está em 89% dos domicílios brasileiros. Pela primeira vez na história, passou o rádio que está em 85%. É assistida em média quatro horas por dia. Enquanto isso, os jornais impressos não chegam hoje a seis milhões de exemplares por dia. Que duas pessoas leiam o jornal, são doze milhões, o que não chega a 10% da população. Vale o mesmo para as revistas, que estão aí em torno de dois milhões de exemplares semanais. A TV por assinatura, a que a maioria da classe média tem acesso, parou nos três milhões e oitocentos mil assinantes. Se multiplicarmos por quatro, chega apenas

a 10% da população brasileira. A internet está chegando hoje aos vinte milhões. O cinema não chega a 1% da população; dos cinco mil municípios brasileiros, apenas cerca de 200 têm salas de cinema.

O Brasil tem 180 milhões de habitantes. Podemos considerar que destes, 150 milhões só se informam, só se educam e só se entretêm, através da TV. É, de todos, o meio mais sedutor e, aparentemente, gratuito.

O mito da gratuidade e o poder sedutor da TV

A televisão é gratuita? O Ratinho chega a dizer: "Isto aqui é a única coisa que chega de graça nas suas casas..." Eis mais um mito, mais uma falácia. Toda TV é paga. Quando a gente compra qualquer produto no mercado, ali está embutido o preço da propaganda que mantém os programas de TV.

A televisão é sedutora. É, sem dúvida nenhuma, o principal fenômeno da indústria cultural do século XX, com imensas possibilidades de revitalização e crescimento de abrangência no século XXI, para o bem e para o mal.

Estamos passando de uma televisão de fluxo, em que as mensagens chegam, entram na nossa casa, para uma televisão, que no século XXI os teóricos chamam de televisão de estoque, ou seja, com possibilidade de armazenarmos programas. Com a digitalização, isto ficará cada vez mais simples, pelo menos para o universo de trinta milhões de pessoas que vão ter, rapidamente, acesso à TV digital. A TV cada vez mais vai se ampliando, graças às revoluções tecnológicas, com possibilidade de ser o grande informador, e o grande educador da sociedade. A esse poder

tecnológico alia-se o poder da sedução.

Por combinar a linguagem oral com a imagem, a TV tem um poder de comunicação imbatível. Embora seja mais fugaz do que um veículo impresso, como o jornal, fazendo-nos reter menos a informação, a TV é mais envolvente, sua recepção é mais cômoda, mais familiar. Reproduz relações pessoais de conversa, de diálogo. Fala-se e ouve-se antes de escrever. Portanto, as habilidades de falar e de ouvir, precedem a habilidade da escrita. É no coloquial que a televisão busca uma comunicação eficaz. Além de tudo, há um oral específico para a TV, há todo um conhecimento já acumulado, na produção de televisão, que produz uma linguagem para a televisão. Vou dar um exemplo bem simples: nenhum telejornal se dirige aos telespectadores no plural. É sempre: "você vai ver agora". A TV transmite para a massa, mas se dirige ao indivíduo, um requisito de sedução muito eficaz. Embora esteja falando para 60 milhões ao mesmo tempo, a TV está falando para você que é o telespectador daquele momento.

Quem opera e como é operado todo esse poder?

No Brasil, a TV, um meio eletrônico que é hegemônico, público e sedutor, é operado por empresas privadas, concessionárias de serviço público, basicamente visando o lucro, via audiência.

Embora a Constituição brasileira diga que o rádio e a TV devam obedecer à idéia da complementariedade entre o público, o privado e o estatal, ou seja, que deveríamos ter emissoras públicas, privadas e estatais, combinando as suas

programações, não foi isso o que ocorreu na história brasileira.

A televisão é herdeira do rádio em vários sentidos, inclusive no fato de ser um meio de comunicação eminentemente privado. O pouco que temos na área pública, com relação à TV, é cada vez mais pressionado pelo Estado e pela propaganda. Basta ver o que ocorre com a TV Cultura de S.Paulo, que teoricamente seria um grande exemplo de emissora pública, mas que é, de um lado pressionada pelo poder político do Estado, que quer transformá-la num órgão de divulgação estatal, e de outro lado é pressionada pelas necessidades da propaganda. Infelizmente, a TV Cultura vive hoje o pior dos mundos. Embora teoricamente seja pública, na prática é uma combinação de modelo estatal mantido pela propaganda, uma combinação de estatal e privado.

Não temos, no Brasil, uma referência de prestação de serviço público pela radiodifusão, e a responsabilidade social que ela deveria ter. A TV opera num vácuo legal. Explico porque: nos países mais avançados, a legislação, procura acompanhar as evoluções tecnológicas e o desenvolvimento cultural. Aqui, a legislação que regula a radiodifusão é de 1962, foi assinada pelo presidente João Goulart, já muito pressionado, nas vésperas do golpe. Esta lei vigora até hoje, com muitas modificações, pois vários decretos a foram modificando. O país que tem uma legislação dessa, não tem legislação nenhuma. Basta lembrar que em 1962, a TV era em preto e branco, e o vídeo tape acabava de chegar no Brasil. Hoje, estamos à beira da TV digital, e a lei é a mesma. Naquela época, mais da metade da população estava no cam-

po, e hoje há o inverso disto. Culturalmente, o país mudou, o mundo mudou e a lei é a mesma. Com essa falta de um balizamento legal, moderno, democrático e eficiente, a TV opera num vácuo legal, numa economia de mercado, onde o que determina qualquer tipo de conteúdo é a audiência, é o lucro.

Audiência e o mito da possibilidade de escolha

Muitas vezes os programadores dizem: “Nós oferecemos aquilo que o povo quer, esses programas dão audiência”. Este é um outro mito. O que o povo quer? O povo escolhe aquilo que lhe é dado pelo mercado. Há muita vida cultural, artística, espiritual, fora destes limites do mercado, destes limites dados pelas emissoras, que muitas vezes dão opções iguais, sem a possibilidade da alternativa. Este é um outro mito, aliás, um mito que tem uma referência muito preconceituosa, na medida em que fala: “É isto que este povo quer”. Nas entrelinhas podemos ler: “Não somos nós, da elite, que queremos; é este povo, que é um povinho que gosta disso, e nós damos a eles o que eles querem...”.

Entretanto, numa pesquisa de rua, a maioria vai dizer que não quer isto, que só assiste isto porque não tem alternativa. Há grande audiência para novela ou para o Big Brother, porque não há programa de qualidade, produzido com o mesmo volume de recursos. Eu queria ver se um bom documentário, que consumisse na sua produção o que consome um capítulo de novela, não teria uma grande audiência, uma audiência hegemônica, como acontece hoje na televisão brasileira.

Que valores a TV está construindo?

Quando converso com professores e pais, noto que um assunto sempre os preocupa: eles buscam incorporar nas crianças, nos adolescentes, a idéia de que as divergências devem ser resolvidas democraticamente, no diálogo. É um processo longo de educação, que vem lá do berço, e segue ao longo de muitos anos. Gastam-se horas, energia, paciência e disposição para ensinar isto, e a televisão, em dez minutos, mostra que as divergências devem ser resolvidas na base do conflito. Isto é explicitado nesses programas de auditório, que expõem crianças, famílias, tudo resolvido com a violência. Em programas de final de tarde, que mostram a sociedade resolvendo tudo na base da violência.

Estudo de uma associação americana de psicologia mostra que uma criança, assistindo a três horas de TV por dia, ao final de cinco anos, quando estiver terminando o curso primário, terá assistido a cerca de oito mil assassinatos, e mais de cem mil atos de violência. São números da TV americana, mas sabemos que a nossa TV não é diferente.

A jornalista Neide Duarte, da TV Cultura, tem se preocupado muito com a violência e com a infância. Ela faz um bom programa chamado “Caminhos e Parcerias”. Ela disse: “Outro dia, vi na TV um filme com o Mel Gibson, onde o bandido já tinha aprontado mil coisas contra ele. Aí, ele bateu no vilão, que está ali jogado no chão. Então, Mel põe um cigarro na boca e pergunta: ‘Você tem fogo?’. O vilão, quase desmaiando de tanto apanhar, faz um não com a cabeça. O mocinho dá um tiro na cabeça do representante do mal e diz: ‘Se você não tem fósforo, então não serve mais

para nada' ”.

Esta é a violência justificada pelo ódio, este é o valor que tem uma vida, num filme exibido na TV. Isto é moral? Isto é ética? São os nossos valores escorrendo pelo ralo. Assim aprendemos a ser o que somos. Será que isso não tem algo a ver com as chacinas que presenciamos no nosso país?

Neide Duarte diz ainda: “Já entrevistei jovens infratores da periferia de São Paulo, que falam em seqüestros relâmpagos, em morte, como se nada fossem, inclusive meninas de quinze, dezesseis anos. Uma delas me contou, rindo, que tinha feito um seqüestro relâmpago, e eu senti no olhar e no sorriso dela, que dizia aquilo como quem conta que cabulou uma aula. Não tinha idéia da diferença de valores. Ela aprendeu que a vida humana não vale nada. Sinto também, quando converso com jovens infratores, a necessidade que eles têm de mostrar que praticaram um mesmo crime, mas de modo completamente novo, inusitado. Todo mundo quer mostrar o seu talento para o mundo. Se não puder ser para o bem, é para o mal. Se não puder ser onde não me querem, onde não me deixam ser, será entre os outros excluídos. Todo mundo precisa fazer parte de algum grupo, para se sentir incluído, ser da turma, nem que seja da turma dos traficantes, da turma dos bandidos, enfim, da turma que o receber melhor. Onde ele perceber que alguém, de alguma forma, reconhece o seu valor, ele se integra. São valores construídos pela indústria cultural, em geral, e pela TV, em particular”.

Mais e mais mitos

Um mito muito difundido pelos concessionários de televisão diz: “Se você não gostou,

mude”. Mas o controle remoto leva a um programa igual, na emissora ao lado. Outro mito repisado dos concessionários é dizer: “Se não está vendo nada que agrade, desligue a TV”. Aí é pior. Desligar a TV é pior, porque, na medida que é um serviço público, se você não está vendo nada que lhe agrade, é sinal de que este serviço não está atendendo a uma expectativa sua como cidadão. Serviço público tem que ser prestado ao universo da sociedade e a televisão tem que estar atenta a todos os gostos, a todo o universo cultural da sociedade. Portanto, ao ter que desligar a televisão, você está abrindo mão de um direito de cidadão.

Outro mito é de que o pátrio poder é a última instância, isto é, de que cabe aos pais a decisão do que o filho deve assistir ou não. Só dando risada, sabendo como vivem as famílias hoje, sabendo da importância cada vez maior da televisão como babá eletrônica. Não há pais acompanhando o dia todo a presença dos filhos diante da televisão. Este é mais um mito perigosíssimo, porque transfere a responsabilidade do concessionário pelo conteúdo, para nós. Não cabe a nós ficarmos escolhendo programas. É responsabilidade deles colocar programas de qualidade no ar para os nossos filhos. Fazem isto para se eximirem da sua responsabilidade como concessionários de um canal de televisão.

Mas a TV não é um mal em si mesma

Há também um mito de que a TV é maligna, de que é um mal em si, idéia da qual eu discordo radicalmente. A televisão é uma das maiores invenções. No século passado, possibilitou ao homem a proeza de ver o

que ocorre em qualquer parte do mundo, e às vezes, na estratosfera, instantaneamente. Portanto, não se pode dizer, que a televisão, é um mal em si.

A televisão já está sendo bem utilizada para construir novos ambientes educacionais. Mas para isto é preciso entendê-la em todas as suas dimensões. Vou me referir aqui à televisão enquanto programação aberta.

Um caminho que se trilha hoje, em várias partes do mundo, especialmente na Inglaterra, é o da alfabetização para a mídia, particularmente a alfabetização para a televisão.

Ao nascermos, já encontramos um mundo codificado através de símbolos, que temos que aprender a ir decodificando. Entender a leitura de textos, ler livros, jornais, temos que ir nos alfabetizando, logo nos primeiros anos de vida. Gradativamente, também vamos ter que nos alfabetizar para entender a mídia, para não sermos analfabetos em relação a ela. A idéia da *media literacy*, um programa que está se desenvolvendo há uns cinco anos no Reino Unido, que conta com a participação dos educadores, das escolas, dos concessionários de televisão, para que as pessoas, crianças, jovens, adultos, idosos, através da educação continuada, entendam, por exemplo, como se faz um programa de televisão, e a leiam nas suas múltiplas dimensões. Há, então, uma transparência das emissoras em relação à sociedade. Um dos concessionários que lá exhibe o Big Brother teve que explicar, por exemplo, o quanto da receita deste programa é usado na produção de programas educativos, ou na produção de documentários. A TV passa, então, a ser entendida como uma indústria, como um serviço público, como uma concessão pública, que deve

prestar determinados serviços, como difusora de cultura, como criadora de identidades.

A TV como parceira

Este programa de alfabetização para a mídia foi apresentado pela ministra da cultura do Reino Unido, da seguinte forma: “Acredito que no mundo moderno o ensino da mídia se tornará uma matéria tão importante como a matemática ou a ciência. Decodificar a mídia será vital para nossas vidas como cidadãos, como é a literatura para a nossa vida cultural”.

Mas, além de decodificar, é importante entender, é importante fazer, é importante produzir. Aí, chegamos a alguns desafios, como o de fazer programas educativos que não sejam maçantes. Não há quem agüente, por exemplo, colocar uma câmara na frente de uma aula convencional, e transformar aquilo num programa de televisão. Mas também não dá para cair em outro extremo e usar recursos, parafernália da televisão e transformar a educação em vídeoclip. Deve haver um meio termo entre algo sedutor, mas consistente, de forte conteúdo. E que o professor possa trabalhar com esse conteúdo, porque nunca se dispensa, mesmo com todos os recursos eletrônicos, a presença do professor no trabalho com os alunos em sala de aula.

A isto eu chamo a criação de um confortável ambiente áudio visual, em que a televisão não apareça como uma inimiga, mas como uma amiga, ou como parceira. Se ela é sedutora, pode ser uma parceira muito eficaz para os propósitos educativos de formação.

Vou citar três tipos de produção que podem ser usados no processo. Primeiro, são os programas produzidos para serem assistidos em casa, mas

que podem ser usados em sala de aula. Lembro do “Auto da Compadecida”, por exemplo, que pode ser muito bem trabalhado.

São programas voltados basicamente para a cultura acadêmica, mas que podem aprofundar temas como a história, a arte, a formação profissional, feitos para o público em geral, mas com objetivos práticos, que podem enriquecer o repertório cultural, estimulando o espectador a se aprofundar em determinados assuntos. Isto a TV aberta já oferece: cursos de técnica de desenho, de fotografia, que podem servir de suporte para algum tipo de atividade. É preciso garimpar esses programas, momentos que podem ser utilizados de maneira positiva pelo processo de educação.

A outra forma de produção, são os vídeos planejados para integrar sistemas formais de educação. Por exemplo, a TV Escola. Esses vídeos podem ser abrangentes, ensinando conteúdos novos, optativos, que podem ser utilizados pelo professor, apenas administrando, fazendo exercícios em cima deles. Podem ser básicos, oferecendo séries de dados de assuntos novos, ainda não trabalhados, organizados sistematicamente. Podem ser reforçadores e enriquecedores de algum aspecto do currículo, ou renovadores, introduzindo novidades a partir de descobertas científicas. Apresentados, por exemplo, em seminários acadêmicos, podem trazer inovações, combinar o equilíbrio entre o conhecimento clássico, o conhecimento mais erudito e notícias frescas; podem aproximar os estudantes daqueles assuntos e temas que depois serão tratados com mais profundidade. Enfim, são vídeos que podem ser utilizados como recursos formais de educação, e eu sei que muita gente

já os utiliza.

A terceira forma de produção, é a produção própria, estimulando o uso das câmaras e das ilhas de edição, onde for possível. Sei que os recursos são precários, mas onde for possível, é de uma eficiência muito grande, porque é nesse momento que se rompe a aura quase sagrada de quem faz televisão é uma pessoa privilegiada, que domina uma técnica especialíssima. Hoje se percebe que, com a diminuição das câmaras, com a diminuição das ilhas de edição é muito fácil fazer televisão.

Esta produção de televisão ou de rádio em pequena escala, como já se faz aqui na cidade de São Paulo, vai dar conta de conteúdos muito específicos, muito próximos do estudante, da realidade do aluno. Esta pode ser uma grande arma sedutora para conquistá-lo para os assuntos mais complexos, mais amplos. A porta de entrada pode ser o rádio, pode ser a televisão, tratando de assuntos que dizem respeito ao seu cotidiano. Poderemos, como se diz, matar dois coelhos com uma cajadada, ou seja, trabalhar com a possibilidade de se fazer televisão, de se entender televisão e, ao mesmo tempo, de abrir a porta para novos conteúdos. Dessa forma, a televisão torna-se uma amiga solidária e para isso o papel do professor é fundamental.

Para fazer da TV algo útil, é importante decodificá-la, selecioná-la, analisá-la e produzir junto. Com isto, desfaz-se o mito na prática, num movimento que, a longo prazo, didaticamente, dialeticamente, criará um telespectador mais crítico e mais consciente. Com esse processo, sem dúvida, será forjada uma televisão mais respeitosa e mais cidadã.



A Prof^a Dulce durante sua palestra no Fórum 2005, tendo à esquerda Marisa, Vice-presidente do SINESP, e à Direita Benê, presidente, e o Professor Lalo

"Eu e o Mito"

Dulce Critelli

- ↻ Professora Titular de Filosofia da PUC-SP
- ↻ Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP
- ↻ Articulista do Caderno Equilíbrio, do Jornal Folha de São Paulo
- ↻ Fundadora e Coordenadora do Existência - Centro de Orientação e Estudos da Condição Humana

Transcrição autorizada de palestra proferida no Fórum 2005 do SINESP

É comum falar-se dos mitos alertando para o seu caráter de mistificação, de falsificação da verdade e da realidade. Mas, quero, aqui, comentá-lo a partir da sua condição mais primordial. O que é o mito? A que ele serve? Como ele se propõe para nós?

Quando pensamos em um mito, sempre nos lembramos de uma história. Os mitos sempre se apresentam para nós como um relato. Eles têm uma linguagem muito própria, sempre nos oferecendo, de alguma forma, referências, isto é, orientações de como interpretar a vida, como agir diante de uma situação, diante de alguma coisa...

Três tipos de mitos funcionam, especificamente, desta maneira: os mitos de origem, os mitos de fundação e os mitos de identidade.

Mitos de origem

Os mitos de origem nos dizem o que é a morte, o que é a doença, como esses eventos e essas condições apareceram entre nós. Como exemplo, vou contar a vocês um mito de origem africana. Conta o mito que "alguns homens estavam sentados, depois de trabalhar, conversando uns com os outros e começaram a se indagar: 'Será que nós somos mortais ou imortais?'. Uns diziam que eram mortais, outros diziam que eram imortais e eles estavam sem saber a resposta. Nisso, passou um passarinho e os homens perguntaram: 'Aonde você vai?'. O passarinho respondeu: 'Eu vou conversar com Deus'. 'Faça um favor', pediram-lhe os homens, 'pergunte a Ele se somos mortais ou imortais'. 'Está bem', respondeu o passarinho. Mas era um passarinho muito

malandro e brincalhão. Assim, quando Deus pediu que ele dissesse aos homens que eles eram imortais, o passarinho, querendo lhes pregar uma peça, trocou a mensagem: 'Deus disse que vocês são mortais'. A partir daquele dia, os homens começaram a morrer."

Esse é um mito que fala sobre a origem da morte. Mas, também, é um mito que nos diz o quanto a morte, do ponto de vista do homem, é uma questão absurda e não se sabe em nome de quê ela acontece. A questão da mortalidade é fundamental para todos os homens. Este mito de origem referenda o mistério que ronda o morrer humano e a perplexidade que sentimos, inexoravelmente, diante dela. Apesar de ser um mito de uma tribo africana, permite que qualquer homem, de qualquer lugar e de qualquer

tempo, identifique nele suas próprias inquietações.

Todas as vezes que uma circunstância nos coloca diante de algo inexplicável, recontar ou relembrar um mito de origem, parece ajudar. Por essa razão, cada vez que um pajé precisa curar alguma pessoa da tribo, ele recita novamente o mito que conta a origem daquela doença. A idéia ou a perspectiva que se tem, é a de que, ao se retomar a memória daquela doença, ao entrar novamente em contato com sua origem, torna-se possível superá-la. É o mito fornecendo uma orientação diante dos fatos da vida que se tem de enfrentar.

Mitos de fundação

Existem, também, os mitos de fundação, que são fundamentais e necessários para nós. O que é um mito de fundação? É um mito que, normalmente, se refere à origem ou à constituição de um povo, de uma comunidade. Ele diz como um povo apareceu nesta terra, a que ele serve, como deve entender a sua própria condição de humanidade, de cidadãos. Esses mitos de fundação são básicos, porque neles se inserem todos os valores, todos os princípios fundamentais que deveriam permanecer, constituindo a tradição de um povo, ou de uma comunidade.

O mito da fundação de Roma é um exemplo. Outro exemplo, é a história de Cristo. Tomada como um mito, a história da vida de Cristo dá a entender, para a comunidade cristã, exatamente o que tem que entender: qual é o seu papel na Terra, quem é e como é ser um cristão.

Fico pensando: qual seria o mito de fundação que nós brasi-

leiros formulamos a respeito de nós mesmos? É um mito ruim, quer dizer, que nos oferece uma auto-imagem, no mínimo, conturbada. Os registros historiográficos, afirmam que Pedro Alvarez Cabral chegou no Brasil, por acaso, nem queria vir para cá. Depois, fomos povoados por uma gama de bandidos, de pessoas que eram personas non gratas lá na Europa. Que tipo de personagens históricos podemos ser? Que tipo de povo?, uma vez que a referência que temos da nossa fundação é tão desqualificada, tão desastrosa? Talvez aí estejam as indicações de porque nos vemos como o povo do jeitinho, do oportunismo, da indolência, da ma-landragem...

Mitos de identidade

No caso dos mitos de fundação, estamos falando da fundação de um povo, de uma comunidade, falando de eventos coletivos. Mas, se olharmos para nossa vida pessoal, há histórias a nosso respeito que nos remetem à nossa própria origem. Seriam os mitos que eu chamo de mitos de identidade. Eles se referem a nós mesmos enquanto indivíduos, e dizem respeito ao nosso aparecimento nesta vida. Muitas vezes, são formados em torno da história do nosso nascimento.

Cada um de nós tem uma história que conta quem somos. Eu tenho uma história e vou contá-la para ilustrar o que digo. Diziam que a minha avó paterna jamais tinha errado um prognóstico de nascimento na família. Quando eu estava para nascer, ela dizia que eu era um menino. Minha mãe sentia que eu era um menino, meu pai achava que eu era um menino. Eu tinha até um nome: José

Roberto. Eu tinha um enxoval muito mais bordado com azul, do que com cor-de-rosa. Mas, quando eu nasci, é claro que não nasceu o José Roberto. Nem tinham pensado um nome para mim.

Esta história marcou muito a minha vida, porque todas as pessoas me diziam: "Quando você nasceu, criou uma grande confusão, porque fez o que ninguém esperava, nasceu como uma menina". Eu havia desmistificado a minha avó, pois afinal de contas fui a única pessoa cujo prognóstico ela errou.

Felizmente, tive a vantagem de ter um pai que jamais ficou preocupado com o fato de eu ser uma menina e não um menino, embora fosse italiano e nas famílias italianas o primeiro filho homem é muito desejado. Mas meu pai me fez sentir muito bem vinda. Assim, não precisei ficar mostrando a ele que eu poderia ser tão boa quanto um menino para me sentir aceita.

Minha avó e eu nunca nos harmonizamos muito bem até o final da vida dela. Parece que eu sempre a fazia lembrar-se, mesmo sem querer, que ela era falível.

Uma outra coisa que ficou comigo, é que até muito pouco tempo atrás, muito pouco mesmo, todas as vezes que eu enfrentava uma situação, ou tinha que resolver algum problema, não me contentava em dar uma resposta corriqueira, ou que já tivesse sido proposta. Eu me via forçada a achar uma resposta original, aquela que de fato rompesse com as expectativas. Tinha que fazer o inusitado. Isto foi um tormento, porque se a resposta encontrada fosse convencional, para mim ela parecia uma resposta errada.

Isso tudo estava presente

na história do meu nascimento. Foi a história que minha família criou em torno de mim mesma e me contou (pelo menos, foi a história que eu ouvi). Eram histórias que contavam algo a meu respeito, que me situavam, me davam uma orientação, e me diziam, de alguma maneira, o papel que eu deveria desempenhar nesta vida. Diziam para mim quem sou eu, e qual meu sentido nessa vida. Aliás, quem sou eu e qual o sentido da minha vida, é a pergunta que, não importa a raça, a cultura e a idade, todos nós fazemos incessantemente.

Mito da individualidade

Quero retroceder um pouquinho, e falar, não só do mito que está na origem da nossa fundação como país, como povo brasileiro, mas voltar a um elemento primordial da nossa civilização ocidental, para estabelecer um fundamento mais ampliado para pensarmos a questão da história pessoal.

Na nossa civilização se determina pelo que se pode chamar de paradigmas culturais. Eu não vou falar de todos, mas quero salienta um, que é o paradigma da individualidade. A crença de que cada homem e cada coisa que existe é uma entidade em si mesma, isolada, e que guarda na sua própria entidade, todo o significado da sua própria existência. Este paradigma também pode ser entendido como o mito da individualidade

Este paradigma pode ser verdadeiro para esta garrafa d'água, para este microfone, para a caneta que está na minha mão, que são entidades fechadas, acabadas. Mas no caso do ser humano, esse mito

da individualidade é um mito perigoso.

Primeiro, porque se nós o transportarmos para os seres humanos e os encarmos como entidades acabadas, estaremos transformando o ser humano num mero objeto, estaremos coisificando o ser humano.

Em segundo lugar, porque esse mito da individualidade expulsa de nós uma das coisas mais fundamentais que constitui a nossa condição humana, ou seja: a possibilidade de entendermos que o nosso eu, ou o indivíduo exclusivo que somos, não se mede pela entidade, nem pelas características objetivas que temos, como a cor do cabelo, o tipo de corpo, a classe social, mas pela nossa história de vida.

Nosso eu está espalhado pelo todo da nossa vida. Começamos pelo nosso nascimento, mas só terminamos com a nossa morte. A pensadora contemporânea Hannah Arendt, diz que "nunca podemos dizer quem um homem é, apenas quem ele foi". Só após a sua morte as homens estarão absolutamente impossibilitados de ter mais um gesto, de tomar mais uma decisão, de dizer mais uma palavra... que mudem o sentido da sua existência.

Acho que é importante entendermos que esse eu que somos, não é uma coisa, nem uma entidade, mas é um eu que vai se construindo ao longo de uma história. Uma biografia. Somos uma biografia que teve um começo, ou uma origem, no nosso nascimento. Nele está a nossa identificação inicial. Fala do nosso começo, mas não fala do nosso fim.

O nosso fim e o meio do caminho estão sob nossa responsabilidade, por nossa própria conta. Mas está, também, sob

a responsabilidade das pessoas com as quais convivemos. É na interação com elas e na relação com o mundo concreto em que vivemos, que vamos criando essa singularidade que veio com um começo peculiar, mas, na verdade, tem o tempo da sua vida para se construir.

O mito da individualidade, que há no Ocidente, encobre a possibilidade de nos enxermos como uma história. Em nome desse mito, nos comportamos de modo a sempre privilegiar os indivíduos. Por exemplo, incentivando e valorizando que as conquistas sejam sempre conquistas individuais. Essa é a medida do sucesso, da celebridade, da riqueza... Todas as conquistas e todos os empreendimentos humanos são tão mais valiosos, quanto mais particulares forem.

O mito da individualidade, convive com o mito da competência. A competência, é uma maneira bastante empobrecida e limitada de referência àquilo que fazemos de melhor. E que os gregos antigos chamavam de excelência, ou de virtuosismo.

O que os cidadãos gregos desejavam era que sua excelência pessoal, ou que a excelência de seus feitos, gestos ou discursos, fossem vistos e ouvidos pelos outros homens. Que, através dos outros que o testemunhavam, a sua singularidade (e não mera individualidade), fosse reconhecida. Através do reconhecimento dessa excelência, os homens viam garantida e confirmada sua imortalidade. Era através do reconhecimento de tal excelência, que a pessoa única que cada um de nós, é, seria lembrada pelas gerações futuras.

Na nossa cultura atual, essa noção de excelência ou de virtuosismo fica substituída pela noção de competência. Isto

Asingularidade humana só aparece e se desenvolve na companhia de outros homens. Em meio à pluralidade. No isolamento e na solidão, ninguém consegue sequer afirmar sua mera existência

pressupõe que o que importa não é mais quem faz nem como ele o faz, mas somente que algo seja feito. A atenção não se volta mais para os homens, para as pessoas, mas para os resultados da ação. Portanto, em qualquer tarefa, cada homem pode ser substituído por outro e pode substituí-lo. Todo homem, também, pode ser substituído por uma máquina. O que se deve garantir, é a execução da tarefa.

É também o mesmo paradigma da individualidade, associado ao paradigma da competência, o que influencia a cultura do consumo. Nenhum homem é olhado como um ser humano mas, como um consumidor. Ficamos massificados sob a condição de consumidores.

O consumidor não faz, não cria, não produz. Ele consome. Ele é “a boca sempre aberta para ser alimentada”. Infelizmente, nós, hoje, estamos acostumados e acomodados com essa condição. Tanto, que nem a percebemos. Não temos mais que “fazer” algo, mas apenas receber. A excelência da nossa singularidade supõe uma atuação, a condição de consumidores, supõe apenas a “deglutição”.

A busca do reconhecimento da excelência pessoal, coincidia com a busca da felicidade. Uma felicidade possível somente em meio a outros homens, e definida pelas ações e palavras dos seus atores. A felicidade

adequada ao consumidor é a decorrente da mera saciedade. No isolamento. A saciedade somente pode ser experimentada pelo indivíduo encerrado em si mesmo. Para nossa sociedade, felicidade coincide com saciedade e é sustentada pelo paradigma ou mito da individualidade.

O homem visto como consumidor, não precisa nunca distinguir-se dos outros. Ao contrário, quanto mais igual aos outros homens ele for, mais garantida está sua posição de consumidor. Os consumidores são nunca pessoas singulares e únicas, mas realizam como que um só indivíduo. Um indivíduo gigantesco.

A mesma pensadora que eu citava antes, Hannah Arendt, também nos diz que, ao mesmo tempo que somos criaturas absolutamente iguais a todas as outras, somos criaturas absolutamente exclusivas. Assim, ninguém antes de mim, nem ninguém depois de mim, será igual a mim mesmo. Este dom da singularidade, nos caracteriza fundamentalmente como seres humanos. É uma condição que nos é dada, mas que não nos é dada pronta. Vai se formando ao longo da nossa vida. E, isto é sumamente importante, sempre diante de outros homens.

A singularidade humana só aparece e se desenvolve na companhia de outros homens. Em meio à pluralidade. No isolamento e na solidão, ninguém

consegue sequer afirmar sua mera existência.

Só podemos saber quem uma pessoa é, quando ela está no meio das outras. Só podemos saber e desenvolver as nossas possibilidades, diante dos desafios e das circunstâncias que a vida e que os outros nos colocam. O desenvolvimento da identidade do “eu”, não está só nas nossas mãos. Ela é um produto das relações entre os homens, é construída em conjunto.

O mito da individualidade é, para os homens ocidentais, o seu mito de fundação. Não nossa fundação enquanto uma comunidade política, mas enquanto civilização. E é desde este lugar mais abrangente, que ele determina nossa vida pessoal e coletiva. Nossa existência enquanto pessoas, enquanto povo e enquanto cidadãos.

Acho que o único novo paradigma que poderia impor um limite ao mito da individualidade, é a compreensão de que a existência humana não é individual, mas singular. E de que a singularidade cresce e se desenvolve sempre em meio aos outros homens, em conjunto com eles. A compreensão de que a existência singular se constitui em meio à pluralidade. E que nossa singularidade, portanto, é biográfica e histórica.

Só em meio aos outros homens podemos nos tornar as criaturas únicas, singulares, que cada um de nós e, apenas nós mesmos, podemos ser.

Formar e transformar em novos tempos

Mario Sérgio Cortella

- ⇒ Filósofo com Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-SP
- ⇒ Professor de Pós-Graduação em Educação na PUC-SP
- ⇒ Professor do Departamento de Teologia e Ciências da Religião na PUC-SP
- ⇒ Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo.

Transcrição da palestra proferida no 8º Congresso do SINESP. Resultante de uma fala, esta transcrição editada guarda, propositadamente, um tom coloquial

O Prof. Cortella em palestra no 8º Congresso do SINESP, observado pelas Diretoras Carmem e Rosana

De onde vem a nossa alegria?

É uma satisfação imensa estar com vocês nesta tarde e poder refletir um pouco sobre formar e transformar nos tempos em que estamos vivendo.

Uma das coisas mais gostosas na nossa área da Educação, é o fato de que a gente lida com o futuro. E porque lidamos com o futuro no nosso ramo de atividade, pensamos sempre em novos tempos. É engraçado que nenhum e nenhuma de nós vem para este Congresso fazer uma reflexão sobre como formar e transformar para os velhos tempos. Nós queremos refletir sobre os novos tempos, o novo, queremos aquilo que muda o modo como as coisas estão.

Em um dos meus livros, chamado "A escola e o conhecimento", eu abordo esta temática do formar e transformar, no final do livro. Eu digo que nosso negócio é o futuro, o negócio dos educadores e das educadoras é exatamente lidar com o futuro, a nossa capacidade é de fazer o futuro, de construir. Aliás, talvez isso

explique um pouco porque nós, os educadores, somos tão alegres e rimos tanto... É uma coisa curiosa, porque nosso trabalho é cansativo, temos dificuldade salarial, corremos para lá e para cá, entretanto, estamos sempre rindo. Quando esta banda maravilhosa tocou, vinda de uma escola pública paulistana, antes da minha fala, eu estava lá no fundo vendo, ouvindo e pensando: "Olha só que coisa linda!". Deu uma alegria ver isso numa rede municipal, ver isso nesta rede municipal: uma banda tocar um trecho do "Fantasma da Ópera", enquanto uma menina dançava e fazia sua exibição. Ouí com muito gosto e emoção o menino que estava ali no sopro e fiquei pensando que alguém como ele, que toca tão bem, sem dúvida tocará cada vez melhor.

Fiquei imaginando que somos tão felizes e rimos tanto e conversamos tanto, porque o nosso prazer e alegria vêm de coisas como abrir um evento com uma banda de música, com uma converseira, com risos.

Quem não é da nossa área

fica olhando e pensando assim: "Riem do que?". A gente entra mais cedo no trabalho, sai mais tarde. A maioria de nós, às sete horas da manhã já está em atividade, e às onze da noite continua em atividade. Tem gente aqui que, mesmo depois de um dia todo de Congresso, ainda tem uma jornada na rede estadual ou na particular.

Às vezes, os nossos amigos dizem: "São dez da noite, tenho que dormir, pois amanhã entro cedo no trabalho, às nove horas..." Este é o nosso sonho, já pensou o dia em que a gente vai poder entrar às nove no trabalho? Aí eu fico olhando e imaginando: "O que será que estas pessoas pensam da gente?"

Uma carreira em direção ao futuro

O que levaria um homem ou uma mulher a trabalhar na Educação? O que nos levaria a entrar naquilo que se chama carreira do magistério? Eu costumo brincar que a nossa carreira vem exatamente do fato de que a gente corre bastante... Essa é a nossa carreira: corre para lá, cor-

re para cá, vai até uma escola, faz curso, vem para o Congresso, trabalha... Mas esta carreira tem uma coisa importante, e eu quero insistir nisso: é uma carreira em direção ao futuro, nós vamos atrás do futuro, do futuro que a gente deseja.

É curioso: a Educação é futuro o tempo todo, futuro do pretérito. O tempo todo nós estamos dizendo, eu gostaria, eu queria, eu desejaria.... Nós não trabalhamos com o infinitivo. Aliás, nós não seríamos educadores e educadoras se acreditássemos em infinitivo, porque o infinitivo é aquilo que impede, que bloqueia, é aquilo que deixa no estado terminal. Nós acreditamos no futuro do pretérito. Quando dizemos formar e transformar, estamos nos referindo aos novos tempos, aos tempos futuros.

Esse nosso gosto pelo futuro, talvez venha pela prática que nós temos. Vejam que coisa curiosa: tem gente nesta sala que começou a dar aula com dezoito anos e seus alunos tinham cinco, aí fizeram vinte e eles tinham cinco, de repente fizeram vinte e cinco, quarenta anos e os alunos tinham cinco, fizeram sessenta e eles tinham cinco. Cada um de nós lida, no dia a dia, com o que há de mais novo na vida humana, lida com o futuro.

Fazer sempre do mesmo jeito?

Por isso é estranho e curioso quando um colega diz: "Os alunos de hoje não são mais os mesmos". É uma frase absolutamente óbvia. O que não podemos é, sabendo que os alunos de hoje não são mais os mesmos, ficar fazendo do mesmo jeito que fazíamos há dez ou quinze anos. Se sabemos que os nossos alunos não são mais os mesmos, como é que continuamos atuando do mesmo modo, como é que queremos transformar?

Transformar é ir além da forma. A educação é como a

água que tem a capacidade, o poder de transbordar, ou seja, de ir além da borda, de ir além daquilo que nos contém.

Educadoras e educadores, nós somos incontidos. A gente acha que o mundo pode ser diferente, a gente acha que pode fazer de outro modo, a gente acha, por exemplo, que numa escola pública municipal é possível ter uma banda marcial, a gente acha que numa escola pública municipal é possível estruturar um ensino público de qualidade, a gente acha que é possível no ensino público fazer uma educação que revigore uma constituição de cidadania.

Além da forma, além da borda e cheios de graça

Sim! Nós somos capazes de transformar, de transbordar, nós somos capazes de ir além da borda, somos capazes de romper os lacres do presente.

Enquanto eu via aqui a apresentação da banda marcial, eu fiquei cheio de graça. Vou usar essa palavra de propósito, pois é isso que identifica o nosso trabalho, em direção ao futuro. Vocês sabem que a palavra graça vem do latim e significa protegido, abençoado, cuidado. A palavra graça é a tradução do latim para a palavra caris, que é abençoado, protegido, ungido. Daí vem carisma, ou seja, aquilo que é protegido, que é cuidado. Vem também o que os cristãos chamam de ua/caris, ou seja, boa graça, boa proteção, de onde vem eucaristia.

Ficar cheio de graça, é, pois, ficar protegido, ficar abençoado, ficar cuidado. A Educação é uma maneira de encher o povo de graça. A Educação é aquilo que deixa o mundo mais cuidado, mais protegido...

E agora eu vou usar a palavra que eu queria: a Educação é o que deixa o mundo engraçado, ou seja, cheio de graça.

O contrário de engraçado é desgraçado: "Ô vida desgraçada!", "Ô cidade desgraçada!", "Ô escola desgraçada!". A

desgraça é a ausência da graça, da proteção, do cuidado, é a ausência da capacidade de apreciar. Engraçado é aquilo que deixa tudo cheio de graça. Gente engraçada faz bem, ajuda a viver melhor, gente engraçada nos faz sentir-nos mais adequados.

Especialista, o que você faz?

A apresentação da banda marcial foi cheia de graça, e nós também nos enchemos de graça naquela hora. Eles estavam se apresentando depois do almoço, hora que alguns de nós cochilamos um pouco... Mas a banda nos despertou, nos deixou marcados. Ficar cheio de graça é deixar o mundo mais engraçado. Construir o futuro, é afastar a desgraça, é afastar aquilo que tira a graça.

Quem é mais idoso como eu, talvez se lembre do tempo em que se dizia: "Qual é sua graça?". Aí, a gente respondia: "Minha graça é Mario Sérgio", e a pessoa perguntava na sequência: "O que você faz?".

A graça não era só o nome, mas o que se fazia. Pergunto nesta tarde a você, Especialista de Educação da Rede Municipal de Ensino: "Qual é a sua graça? O que você faz para deixar o mundo mais engraçado?"

Em outras palavras: "O que faz para afastar a desgraça, para deixar o mundo mais marcado pela alegria?"

A graça é aquilo que nos faz mais completos, é aquilo que nos faz mais inteiros. Às vezes a educação fica meio sem graça... Você conhece gente sem graça? Gente sem graça não faz bem, não ajuda... Já gente engraçada... você gosta de estar com gente engraçada. Cuidado, não confunda engraçado com ridículo, ridículo é outra coisa, engraçado é o que te faz bem.

Poesia é cheia de graça, a arte é cheia de graça, criança inteligente e afetuosa é cheia de graça, tanto que a gente diz: "É uma gracinha"... E não é só a Hebe Camargo que fala isso, a gente também fala.

Gratidão, congresso, conagraçamento

Dá-se à palavra graça, além da noção de engraçado, uma outra, que é agradecer. Quando se agradece, se está cheio de graça e se quer retribuir a graça ao outro. Usa-se também a expressão gratificado, ou gratidão.

Há uma outra palavra, que eu quero usar nesta tarde: conagraçamento. Para dizer que este não é só um Congresso, mas é também um conagraçamento, pois aqui nós partilhamos as nossas graças.

Hoje é difícil fazer isso, porque há uma grande dificuldade, que é o apodrecimento da esperança. Boa parte das pessoas acha que as coisas são como são e não há outro modo delas serem. Boa parte das pessoas acha que o mundo é exatamente desse modo e só assim ele pode ser.

Vou contar algo a você, que é jovem: nesta cidade de São Paulo, há vinte e cinco anos, você saía do trabalho, da escola, da igreja, às onze da noite e ia caminhando sozinho para casa. Quando ouvíamos passos de outra pessoa, sentíamos alegria, e dizíamos: "Graças a Deus, está vindo outra pessoa". Era uma época em que a gente tinha medo era de defunto... Tanto que a gente passava longe de lugar escuro.

Hoje, você sai às onze da escola ou da igreja, ouve passos de outra pessoa e diz: "Meu Deus do céu! Está vindo outra pessoa!".

O maior perigo é pensarmos: "Aqui é assim mesmo, o que eu posso fazer, não tem jeito..." Cuidado! Este é o apodrecimento da esperança, é achar que as coisas são como são e não há outro modo de serem.

Uma prova do contrário é que, de repente, a gente se junta e fica pensando em como formar e transformar, ou seja, não nos contentarmos com o modo como as coisas são. Um educador ou uma educadora é antes de mais nada um ser alegre, porque lida com vida. Isto não significa que nós somos tolos, que a gente ria à toa, a gente tem coisas sérias a fazer,

mas essas coisas não nos impedem de sermos alegres.

Tem gente que faz uma coisa muito boba, que é confundir seriedade com tristeza. Seriedade não é sinônimo de tristeza, seriedade é sinônimo de problema. Tem gente que acha que uma aula séria é uma aula triste, que uma palestra séria é uma palestra triste, não é. Seriedade não exclui alegria, e alegria não se confunde com descompromisso.

Alegria é algo que tem que estar e está no nosso cotidiano. Ela vem, especialmente, quando conseguimos produzir algumas recusas. Estou cada vez mais certo de que Educação é uma forma de conagraçamento, que se junta à nossa capacidade de recusa à idéia de que as coisas são como são, e não há outra forma de elas serem, de que a vida pode ser banalizada.

O que faz sorrir a Mãe Pátria?

Vejam só que coisa interessante: terça-feira que vem é o Dia da Pátria. Eu pergunto: quando você canta o hino com seu aluno na escola, pensa no sentido das palavras "Já podeis, da Pátria filhos, ver contente a mãe gentil"? Será que sorri a Mãe Pátria? Já podeis, da Pátria filhos, imaginar que a Pátria se acalma? Será que a Mãe Pátria já está satisfeita com o modo como estão os seus filhos? Claro que não.

O Senador Cristóvão Buarque nos disse no ano passado: "Nós só poderemos de fato sorrir no dia em que todos os homens e mulheres puderem ler o lema da nossa bandeira".

Somos o único povo que tem uma inscrição alfabética na bandeira, outros têm símbolos. Nela está escrito Ordem e Progresso, e nós temos dezoito milhões de homens e mulheres que ainda não lêem o lema da própria bandeira, que como sabem é um lema do século XIX, dentro do pensamento de Augusto Comte. Havia uma terceira palavra, que era amor, que foi tirada do lema. Não fi-

cava bem a militares do século XIX colocar a palavra amor na bandeira, mas ela fazia parte da frase original.

Eu repito: dezoito milhões de homens e mulheres ainda não lêem o lema da própria bandeira. Já imaginaram?

Temos, aqui neste Congresso, um grupo de homens e mulheres que se junta para pensar o futuro. Quero insistir nesse ponto, pois talvez o primeiro passo do nosso conagraçamento seja a nossa capacidade de estilhaçar aquilo que afasta a possibilidade de esperança. Antes de mais nada temos que ser capazes de recusar a idéia de que as coisas são assim, e não há outro modo de elas serem. Especialmente, temos que abandonar a perspectiva de que estamos fazendo o possível, deixar de lado a idéia de que estamos fazendo o que pode ser feito.

O que é Educação

Educação é exatamente a possibilidade de dizer não ao que não parece ter alternativa. Educação é a possibilidade de recusar o que parece não ter saída. Olhem que coisa curiosa: talvez um grupo de pessoas que não fosse da nossa área e visse essa banda marcial que aqui estava tocando, não pudesse imaginar que isso era elaborado dentro de uma escola, que tinha um professor, um maestro nosso colega, que recebeu muitos aplausos quando saiu.

Muitos se perguntam admirados: "Como é que ele conseguiu isso?". Alguns de nós temos dificuldade de entender como se consegue isto, porque às vezes temos dificuldade de conseguir com que os alunos prestem atenção no que estamos falando, na nossa sala de aula, quanto mais se organizarem para tocar numa banda, para cantar, para terem disciplina. Isso exige disciplina, formação, dedicação. Muitos podem pensar: "Mas isso acontece porque a música motiva os alunos". Eu diria que os alunos se envolvem porque estão fazendo algo que produz beleza, e os



Apresentação da Banda da EMEF Visconde de Cairu durante o 8º Congresso do SINESP
Regente: Marcos Vinícius Ferreira

alunos sabem que estão produzindo beleza. Esse é um passo essencial, quando pensamos na construção do futuro.

O urgente, o importante, o fundamental, o essencial

Hoje em dia, educar exige cuidado porque há um grande entrave em dois pólos. O primeiro é que, na área da educação, o urgente não está deixando tempo para o importante. O urgente vem tomando o tempo do importante, e isso significa que nós precisamos reforçar a nossa capacidade de atuação conjunta, para que o urgente não nos tome tanto tempo e nos permita atuar com o importante.

Há um segundo pólo que precisa ser revigorado: muitos de nós estamos confundindo o que é essencial com o que é fundamental, e isso é um perigo na vida. Fundamental é tudo aquilo que dá suporte, que apóia, que sustenta, é tudo aquilo que cria condições. Essencial, é tudo o que dá sentido à vida. O que é essencial na vida? Essencial na vida é amorosidade, amizade, felicidade, solidariedade, isso é essencial. O que é fundamental? Trabalho, tecnologia, estrutura material.

Vou dizer uma coisa que pode parecer estranha: trabalho não é essencial, trabalho é fundamental;

é exatamente aquilo que se faz, para sustentar o que é o sentido maior da vida. Dinheiro não é essencial, dinheiro é fundamental. É fundamental tê-lo, mas não é essencial. A tal ponto que sem ele, pode-se chegar a algo essencial, e com muito dele, pode-se não chegar. Não estou dizendo que a gente abra mão do dinheiro, cuidado, não estou dizendo que dinheiro é descartável, nem estou usando o dinheiro como um símbolo de coisas materiais. Estou dizendo que dinheiro, salário é fundamental, não é essencial. Essencial é exatamente aquilo que se faz da nossa vida.

Querem um exemplo do que é essencial? Essencial é o que me contava a Presidente do SINESP, a Benê. Ela me falava exatamente isso: Numa escola que ela dirigia lá no Itaim Paulista, havia uma fanfarra e um dos meninos que tocava na fanfarra, inspirado pelo tempo dele lá na escola, foi fazer vestibular, cursou a universidade na área de música, e hoje é músico. Lá na escola, naquele momento, ele achou o essencial na sua vida.

Volto a insistir: cuidado! Estamos deixando, nesse momento, o essencial de lado, que é a amorosidade, a afetividade, a solidariedade, a amizade. Estamos cuidando muito do fundamental. O fundamental é algo que precisa ser cuidado, mas não pode substituir o essencial.

Você perguntará: "Como é que eu faço para chegar ao essencial?".

Você o faz no seu dia a dia, você o faz no seu trabalho dentro da Educação, você o faz na sua família.

A questão mais importante para "Formar e Transformar para os Novos Tempos", é a capacidade de criar a recusa do que parece não ter alternativa, ser capaz de ir atrás do que parece não ter jeito. É, antes de mais nada, a possibilidade de, primeiro: organizar o trabalho de maneira a priorizar o importante, dado que o urgente... é só o urgente.

Em segundo lugar, é ser capaz de erguer, de levantar o essencial. Tecnologia, por exemplo, é fundamental, é necessária nas escolas, mas não é essencial. Inclusive, vocês sabem que quem sabe cozinhar, cozinha em fogão a lenha; quem não sabe cozinhar pode ter um fogão atômico, que não vai saber o que fazer com ele.

Tem gente que acha que só vai conseguir melhorar a educação se tiver tecnologia de alto nível. Tecnologia de alto nível é um direito da população, mas não é algo essencial. Insisto, é possível fazer uma palestra durante uma hora ou duas, usando a voz e a capacidade de quem está assistindo. É possível também usar o Power Point, o Data Show, o Projetor. Mas eu insisto: quem sabe cozinhar,

cozinha em fogão a lenha, quem não sabe, podem lhe entregar um fogão atômico que não saberá o que fazer. É uma questão, evidentemente, da capacidade de ir atrás daquilo que é essencial.

Sobre a humildade pedagógica

Se nós quisermos ir atrás do essencial, ir atrás do importante talvez precisemos revigorar uma virtude que vem se ausentando um pouco do nosso cotidiano, que é a humildade pedagógica.

A humildade pedagógica é a capacidade de aprender. Aliás, digo sempre que só é um bom ensinante, quem for um bom aprendiz. Quem não é um bom aprendiz, não será um bom ensinante. Alguns de nós não conseguem aprender com o novo, aprender o necessário, aprender o essencial. E assumem o que antes era visto como algo negativo, mas que hoje vem sendo mais forte, até como reação ao modo como as coisas estão, uma postura um pouco arrogante no dia a dia da educação, nas escolas e fora delas. E se há alguma coisa que nos impede de alcançar o essencial, é a arrogância. Vocês conhecem gente arrogante, gente arrogante é gente sem graça, gente arrogante é gente que acha que já sabe, gente arrogante é gente que acha que já conhece.

Nós, humanos, somos muito arrogantes, precisamos ter cuidado. Somos animais tão arrogantes que a ecologia se torna difícil entre nós, porque nos consideramos proprietários do planeta, e não usuários. Assim como tem gente que se considera proprietária da escola, proprietária da cidade, proprietária do país.

Somos animais tão arrogantes, que nem de animal a gente aceita ser chamado, é uma ofensa dizer "seu animal!" Cuidado, isso é destruição de futuro.

Imaginem que para cada ser humano que há no planeta,

existem sete bilhões de insetos. Se hoje à noite só os que nos cabem vierem nos visitar, dizendo assim: "Qual é? O que vocês estão fazendo com o nosso planeta? Vocês acham que são proprietários dele, mas não são. São só usuários compartilhantes!". Que susto levaríamos!

Sabem quem foram os animais mais poderosos neste planeta, antes de nós? Os dinossauros. Eles dominaram o planeta por cento e dez milhões de anos; nós estamos dominando há apenas quarenta mil anos. Onde eles estão hoje? Em um museu, ou no tanque dos automóveis, como combustível fóssil. Achamos que, porque estamos dominando o planeta há quarenta mil anos, podemos fazer qualquer coisa. Não é verdade. Cuidado! Isso é um risco, é a incapacidade de ter humildade.

Gente é sempre importante

Certa vez me hospedei em um hotel. Depois de ler o folheto do quarto do hotel, peguei a mala, desci para a recepção, e disse que ia embora ao recepcionista. O rapaz perguntou: "Mas como vai embora, o senhor não gostou do hotel?". "É muito bom", respondi, "mas está no regulamento que o hotel não permite a presença de animais de qualquer espécie em suas dependências". Ele me perguntou: "Mas o senhor trouxe algum animal?" "Não, meu rapaz, eu sou um animal". O recepcionista, espantado, respondeu: "O senhor não é um animal. O regulamento não fala de animal que nem a gente".

Há pessoas na vida que têm o mesmo raciocínio. Acham que existe gente e gente que nem a gente, gente que vale, e gente que vale menos, mini-gente, nano-gente, sub-gente.

Não dá para formar e transformar em novos tempos, se não formos capazes de afastar a arrogância que eventualmente existe dentro de nós. A arro-

gância de achar que a gente já sabe, que a gente já conhece, a arrogância de achar que o único modo de fazer é como já se faz, a arrogância de achar que tem gente, e gente como a gente, gente que serve, e gente que serve menos.

Doação, não: devolução

"Ô gente desgraçada, ô povo desgraçado, a gente dá escola para eles de graça, dá merenda para eles de graça, e eles não dão valor"... Já ouviram isso? Essa é uma posição de arrogância inacreditável. É imaginar que o povo está recebendo doação. Vou dizer uma coisa: tudo o que a gente oferecer na escola pública não é doação, é devolução. Certo? Não há doação no serviço público, há devolução, tudo o que for feito é devolução.

Precisamos saber que a humildade é a principal virtude no nosso campo da Educação. Então, sim, será possível transformar o futuro do pretérito em presente. Que o eu gostaria, eu desejaria, se torne para nós eu gosto, eu sei. Só assim teremos um lugar, uma situação cheia de graça.

Para formar e transformar

E é por conta dessa graça, e desse conagraçamento, que eu fiquei extremamente animado, quando recebi há alguns meses, o convite para estar aqui hoje. Fico gratificado quando sou chamado para refletir com homens e mulheres que são incapazes de desistir, são incapazes de achar que as coisas são como são e não têm mais jeito, são incapazes de supor que o outro ser humano é sempre uma ameaça, são incapazes de achar que a vida não tem alternativa. Que são capazes de achar graça, são capazes de rir, são capazes de se juntar e achar que é possível formar e transformar.

Mas formar e transformar não é algo que se faz só com uma sólida base científica, em-

bora isto seja fundamental. Não é o que se faz só com formação de cidadania, embora isto seja fundamental. Nem só com formação de solidariedade social, que também é fundamental. Mas formar e transformar nos novos tempos, é ser capaz de ir atrás do essencial. E o essencial na vida é a amorosidade, a felicidade, a amizade, a solidariedade, isso é o essencial. Tem gente que pode pensar: “Mas isto é muito abstrato!”. Eu digo que não. Digo que isto é o concreto.

Uma história para ninguém esquecer

Vejam: dezenove de abril de mil novecentos e noventa e sete, Dia do Índio, na Capital da República, no local onde a Bandeira fica hasteada, Praça dos Três Poderes. Havia uma festa para comemorar o Dia do Índio e lá estava Galdino Jesus dos Santos, Cacique Pataxó.

Que coisa curiosa, eu não me esqueço dessa história, porque foi sobre ela o último texto que o professor Paulo Freire escreveu, pois logo depois, no dia dois de maio, ele faleceu.

Galdino, índio Pataxó, estava em Brasília para reivindicar a demarcação de terras. Por ironia, os Pataxós foram dos que encontraram primeiro os europeus da esquadra de Cabral. Quase quinhentos anos depois, estavam lá para reivindicar a demarcação das suas terras. Após a festa do Dia do Índio, depois da meia noite, como o albergue da FUNAI já estivesse fechado, Galdino tomou uma decisão que só um índio tomaria. Ele pensou: “Bom, aqui não tem perigo, eu não estou na selva... Na selva tem onça, na selva tem cobra, na selva tem aranha, aqui só tem gente, então não tem perigo”. O que ele fez? Deitou debaixo de uma marquise de ônibus e dormiu. Quatro horas da manhã, tal como andam fazendo, com gente que vale menos, cinco meninos passaram e puseram fogo naquele ser. Três estudavam em

escolas religiosas. Poderiam ter sido alunos nossos, um dia na vida. Talvez a última coisa que aquele ser, aquele índio, tenha feito antes de morrer, tenha sido olhar para os rapazes e pensar a grande questão da vida, que é: “Por quê?”.

Morrer, é muito complicado, deve ser muito doloroso, mas morrer queimado... deve ser pior ainda. A questão é que pegaram a chapa do carro, prenderam os rapazes e dois estão presos até hoje.

Vejam o que eles argumentaram quando foram presos: “A gente pede desculpas, a gente só queria se divertir um pouco, a gente não sabia que era um índio, pensamos que era um mendigo”.

Onde eles aprenderam que mendigo não é gente? Talvez em casa, talvez na escola. Talvez algum dia, o pai tenha dito para um deles: “Você não quer estudar, você não vai ser nada, vai ser mendigo!”. Ou então: “Sabe o que vão fazer com você? Você vai ser faxineiro”. O pai fala isso, ou a mãe, às vezes a escola também fala, e as crianças vão crescendo com esta lógica: “Se ele não é nada, eu posso, inclusive, meter a marreta na cabeça dele”...

Algumas pessoas falam para os filhos, hoje: “Você não está estudando, vou te colocar numa escola pública, aí você vai ver o que é bom, vai ter que conviver com aquela gentinha!”.

Então, vem uma banda marcial de escola pública, faz uma apresentação como a que vimos aqui, e nos faz pensar: “Como gente de escola pública pode produzir tanta beleza!”...

O melhor artigo que eu li depois do assassinato do índio Pataxó não foi uma análise sociológica, ou psicológica. Foi um texto do Roberto Pompeu de Toledo, na sua coluna, na Veja, onde ele dizia: “Por que é que assassinaram o índio Galdino Jesus dos Santos? Porque pode”.

Eu digo que pode, mas não

deve; pode, mas não precisa; pode, mas assim não será, se nós, da educação, não nos submetemos à idéia de que as coisas são assim e que nós nada podemos fazer.

Esperança não é esperar

O que nós podemos fazer é exatamente a razão de se fazer um Congresso como este. Vou lembrar algo que o grande Paulo Freire dizia sempre: é preciso ter esperança, mas, esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera: espero que dê certo, espero que resolva, espero que aconteça, isso não é esperança é espera.

Esperançar é ir atrás, não desistir, esperançar é congraçar, é fazer um Congresso como este, esperançar é ser capaz de dizer não ao que não tem alternativa.

Eu agradeço imensamente a oportunidade de fazer esta reflexão aqui com vocês. Em português, costumamos dizer obrigado, mas obrigado cria uma reciprocidade quase constrangedora. Nessas horas, gosto de usar o espanhol, para poder dizer gracias, que dá uma idéia de mais soltura, com maior graça, gratuidade, agradecimento.

Quero concluir com uma frase que eu aprecio cada vez mais. É a frase de um monge beneditino do século XVI chamado François Rabelais. Pela profundidade que carrega, acho-a oportuna, pois diz respeito à temática de que trata este Congresso, no qual nós, educadores e educadoras, não queremos nos conformar com a desgraça. Rabelais diz o seguinte: “Conheço muitos que não puderam quando deviam, porque não quiseram quando podiam”. Quanto a nós, nós podemos e devemos. É por isso que queremos, é por isso que pensamos em fazer o futuro ao invés de nos conformarmos com o que aí está.

Gracias.

Dr. Roberto Crema durante sua exposição no 8º Congresso do SINESP, tendo à mesa as Diretoras do SINESP Neuza, Solange e Maria de Lourdes

8º Congresso
"Formar e Transformar em Novos Tempos"
De 30 de agosto a 03 de setembro



Formar para transformar

Dr. Roberto Crema

Psicólogo e Antropólogo do Colégio Internacional de Terapeutas; Vice-reitor da Rede UNIPAZ.

Transcrição da palestra proferida no 8º Congresso do SINESP, revisada pelo palestrante

Sobre navegação e navegantes

É um prazer estar com vocês, nesta tarde, para falar sobre essa travessia para os novos tempos, sobre esses ventos da transformação.

Como afirmavam os antigos navegantes, "nenhum vento é favorável para quem não sabe aonde quer chegar". Já Amyr Klink indica que "o maior naufrágio é não partir". E nós, onde queremos chegar? Como partir? Como não naufragar na estagnação?

Ainda pensando nesses navegantes, me lembro de uma história interessante, de um sábio da tradição sufi, Mulla Nasrudin, mestre na pedagogia do humor. Ele era um barqueiro e levava as pessoas da margem de um rio para a outra. Certo dia, um homem muito erudito, precisando atravessar o rio, entrou na barca do nosso simples barqueiro. Quando estavam

atravessando, o erudito perguntou: "Alguma vez na vida você aprendeu matemática, física, história?". O barqueiro disse: "Não". O erudito respondeu: "Sinto muito. Você perdeu a metade da sua existência". Logo após, o barco colidiu com uma pedra e começou a naufragar. O barqueiro perguntou para o doutor: "Alguma vez na vida você aprendeu a nadar?". "Não", disse o erudito. "Sinto muito, você perdeu toda a sua existência", concluiu o barqueiro. E nós, onde estamos aprendendo a navegar os rios e os oceanos da qualidade, da alma e da subjetividade humana? Faço estas reflexões como educador e terapeuta, como um operário da Universidade da Paz, que há dezoito anos trabalha num canteiro de obras por uma nova educação centrada na inteireza. Uma educação que possa nos auxiliar a desenvolver não apenas algumas dimensões do intelecto, mas, sobretudo

desenvolver os quatro pilares de uma nova educação, que é uma proposta muito convergente com a deste Congresso, a da transdisciplinaridade: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a Ser.

O prefixo trans encontra-se em palavras significativas, como transformação, transdisciplinaridade, transreligiosidade, transculturalidade, transcendência e também em transgressão. Se quisermos realmente conspirar por uma nova educação, precisamos transgredir o que denominamos de normose, a patologia da normalidade.

A crise é como o telefone que toca

Na Universidade da Paz - Unipaz, fundada em Brasília, em 1987, consideramos que uma cultura de paz e não violência apenas poderá ser construída através de uma nova educação,

de uma escola do olhar e da escuta. Não é difícil constatar que a crise que atravessamos se caracteriza pela perda de uma pedagogia simbólica, fundamental para a compreensão de cada instante. Também, é uma crise de visão, de percepção e de cuidado, enfim.

Toda crise, assim como nossas doenças, individuais, sociais e ambientais, possuem o valor de mensagens, que precisam ser escutadas e interpretadas. 11 de setembro, por exemplo, foi um telefone que tocou, um claro sintoma de uma humanidade muito doente e desviada de seus valores fundamentais. Eventos avassaladores e inesperados, como este, têm uma função de nos despertar, já que o atrito é criativo, pra não ficarmos dormindo em berço esplêndido... E desde então, todas as pessoas lúcidas estão se perguntando: "O que é uma pessoa educada? O que é um país desenvolvido? Onde é que nós nos perdemos? Como a educação fracassou?".

Certa ocasião, quando residi alguns meses na Califórnia, pude participar de um terremoto. Considero que foi uma experiência muito instrutiva e educativa. Eu a recomendo... Porque, às vezes, é necessário um terremoto para nos lembrar que não há solo firme debaixo dos nossos pés! Quando desistimos de confiar no chão sobre o qual caminhamos, quando desistimos de ficar aguardando um salvador da Pátria que nos venha salvar de nós mesmos, quando desistimos da tal da estabilidade, é quando, quem sabe, poderemos nos dirigir ao único espaço onde podemos encontrar segurança e paz: dentro dos nossos corações apaziguados.

Cuidar da paz, eis uma tarefa fundamental da nova educação. A palavra hebraica para a paz, shalom, é bastante convergente com shalem, que significa inteiro. Não estamos

em paz, portanto, porque não estamos inteiros. Tudo que é inteiro é pacífico, é belo, é saudável e é sagrado.

A paz não é algo que possa ser conseguido no mercado, nem tampouco exclusivamente por meios diplomáticos e pelo mero desarmamento. É muito justo o desarmamento, é muito justa a diplomacia, mas, se não tivermos os corações desarmados, quando não existir mais nenhuma arma, vamos brigar com pedaços de paus, ou com pedras. Como desarmar os corações fechados, como desarmar os pensamentos que, como delinqüentes, nos atacam pelas costas; como desarmar sentimentos, que às vezes nos avassalam e possuem? Naturalmente, necessitamos de uma educação para a paz.

Há dezoito anos a UNIPAZ vem construindo uma visão transdisciplinar e holística, aplicada à educação, à saúde, às instituições. Uma abordagem não apenas teórica, uma pragmática vivencial. Já estamos com cerca de trinta unidades em muitos lugares do Brasil e também no exterior, Portugal, França, Bélgica, Reino Unido, Israel, Argentina, Equador. Sinto-me muito grato por estar participando, como entusiasmado operário, neste canteiro de obras, em prol de um novo aprender a aprender, embora ainda nos seus primórdios.

Conspiração do Ser

No início de dois mil e três, a convite do Basarab Nicolescu, tive a oportunidade de participar de um encontro do Grupo Vinte e Um, em Paris, quando se reúnem pessoas que estão repensando, sobretudo na Europa, a abordagem transdisciplinar, como Edgar Morin, Michel Random, René Barbier, Jean-Yves Leloup e muitos outros. Na ocasião, Basarab Nicolescu ficou muito impressionado, ao constatar que milhares de seres

humanos, das mais diversas procedências e competências, já passaram por nossos processos formativos, como a Formação Holística de Base.

Quando me perguntam o que é transdisciplinaridade, minha resposta mais simples é: Trata-se de sair do cacoete para o samba. E isto o Brasil sabe fazer muito bem! O que significa a metáfora de superar o cacoete? É transcender, ir além desta crise de fragmentação, dissociação e demolição que estamos vivendo. É superar um certo modelo educacional já esclerosado e esgotado, ainda prevalente, na direção de um outro, mais integrado e íntegro. É bom estarmos pensando juntos, neste encontro, em como extrair e conservar o positivo da educação convencional, atrevendo-nos a ir além, a abrir novos horizontes, através de um novo paradigma.

Pactos e Paradigmas

Já afirmamos que o enfoque transdisciplinar destaca quatro fundamentos, que são complementares e indispensáveis: além de aprender a conhecer e a fazer, aprender a conviver e a Ser.

Embora esta proposta já conste dos parâmetros curriculares do MEC, eu pergunto: "Como estamos educando para conviver, para viver com; como estamos educando para ser?".

Gosto de estar participando deste Congresso, que fala da transformação. A verdadeira transformação do mundo tem início dentro de cada um de nós. Mudar o mundo é mudar o olhar.

A educação convencional foi modelada pelo paradigma do Renascimento e da Idade Moderna, do racionalismo científico. Para se compreender o nascimento da Idade Moderna, é preciso visitar algum museu da tortura, como o de Lima, o de Carcassone, o de Amsterdan:

vestígios de uma época, que também sofria com o esgotamento criativo de um paradigma, que reprimia a ciência e a mente objetiva em nome de algo que, confusamente, era chamado de Deus.

Nos momentos obscuros do final da Idade Média, a razão crítica era reprimida, através de um certo terrorismo consciencial, bem representado na “Santa” Inquisição. Nesta ocasião, alguém podia ser jogado numa fogueira, pelo simples fato de pensar criativa e independentemente, como um cientista, a exemplo de Giordano Bruno. Este paradigma, que teve seus momentos gloriosos, da Patrística, dos mosteiros e da construção das catedrais, em volta do século XVI e XVII, estava totalmente esgotado em seu potencial criativo, num contexto parecido com o atual, neste sentido. Então, surgiram mentores traumatizados com aqueles dogmas, que propuseram a estratégia inteligente e lúcida do bisturi analítico, que nos brindou com a consciência de diferenciação. Estou referindo-me à grande conspiração feita por Galileu, Descartes, Bacon, Newton, e outros, que lutaram pelo intelecto e por uma razão instrumental, num natural e dialético movimento de resgate iluminista de uma razão, até então, renegada.

Sendo o paradigma do racionalismo científico inerentemente analítico, a Idade Moderna gerou o típico analista. Analisar, bem sabemos, é decompor o todo em seus componentes, buscando compreender o global pelo parcial.

No contexto clínico, a pessoa procura um analista por estar sofrendo. Acontece que a fragmentação é, justamente, uma das fontes do sofrimento. Após uma análise, mesmo a bem sucedida, a pessoa segue fragmentada ainda mais e organizadamente... Analisar é um método de decomposição

sistemática, gerador de fronteiras. Onde há fronteiras há conflitos, naturalmente. Não é difícil constatar que toda guerra é produção da mente analítica. Analisar gera explicações e tecnociência. Acontece que a pessoa está buscando por uma plenitude que só será conquistada através da conexidade, da consciência não dual de onde brota a fraternidade.

Assim, no século XVII, aconteceu o que tenho denominado de um pacto: a ciência emergente teve que negociar com o poder despótico da Igreja, circunscrevendo a sua pesquisa no universo material e objetivo, no mundo da quantidade. Entregando à própria Igreja a tarefa de cuidar da alma, da subjetividade, do Espírito, do mundo da qualidade. Houve, então, uma dissociação do objetivo com o subjetivo, do conhecimento com o amor, da ciência com a consciência.

Vivemos uma crise de analisismo, produto de um excesso de análise. Saímos de um extremo, na Idade Média, para outro extremo, onde a consciência da unidade, da comunhão mística é reprimida e até mesmo patologizada, em nome do que se denomina, confusamente, de ciência.

Já que diabolos, termo grego, significa o que divide, nossa crise tem uma conotação diabólica. O seu oposto é o symbolos, o valor do sagrado que religa e resgata a inteireza. Não é por acaso que o único grande mito que a modernidade ofereceu para a humanidade tenha sido o do Doutor Fausto, que fala de uma busca compulsiva pelo conhecimento, progresso e poder, que o leva a vender a sua alma para Mifistófelis, o agente de Satã... Eis a importância do resgate de uma inteligência simbólica, que possa complementar e orientar a diabólica, para que a tecnociência seja utilizada de forma responsável, em prol da causa humana. Eis

o grande desafio da inteireza: integrar o pensamento com o sentimento, a sensação com a intuição, o masculino com o feminino, o diabólico com o simbólico, o hemisfério esquerdo cerebral com o direito. O corpo caloso pode ser considerado o símbolo desta integração, que os antigos denominavam de terceira visão ou o chifre do unicórnio.

Cristo e Buda são dois representantes notáveis, do Ocidente e do Oriente, que nos deram testemunho desta inteligência integral, constituindo ícones da excelência total, de humanidade plena. Por este motivo, não constam dos nossos livros acadêmicos, que se limitam aos representantes de uma inteligência meramente analítica. Será difícil, para as gerações mais saudáveis e íntegras de um futuro breve, compreender como fomos tão limitados e alienados, excluindo os seres mais integrados e plenos do universo acadêmico convencional.

Uma boa e uma má notícia...

Para os pesquisadores de cenários, como Ervin Laszlo, criador e presidente do Clube de Budapeste, os próximos anos serão muito áduos; o destino da humanidade encontra-se em jogo.

Freqüentemente me lembro da história de um velho rabino, que reuniu a sua comunidade e disse: “Eu tenho uma boa e uma má notícia. A má notícia é que o teto da sinagoga está para desabar e vai nos custar quinze mil dólares. A boa notícia é que nós temos os recursos para empreender a reconstrução”. Todos sorriram, aliviados. Então, alguém perguntou: “Onde estão os tais recursos, senhor?”. “Nos bolsos de vocês”, respondeu o rabino.

Eu também trago, para o nosso encontro, uma boa e

uma má notícia. A má notícia é que o teto já desabou, e continuará desabando. Há um sistema insustentável, que pode ser resumido assim: a maioria morre de fome e a minoria morre de medo de quem morre de fome... Como um sistema desses, que gera bilhões de seres humanos abaixo da linha de pobreza pode sobreviver? É um sistema frágil... Eu confio que sobreviveremos, mas não sem muito sofrimento, sem uma longa travessia. Precisamos nos preparar para a reconstrução, porque a demolição está em curso... Não há como evitá-la. Entretanto, se não podemos evitar as conseqüências do exercício sistemático da estupidez humana, sempre podemos nos preparar para a reconstrução.

Educação e cosmovisão

Quando falamos de uma nova educação, precisamos clarear a visão antropológica: qual a nossa visão do fenômeno humano? Uma visão do humano não é apenas uma questão abstrata e teórica. É a partir de nossos pressupostos antropológicos que definimos uma atitude básica perante o humano e o universo. Como diz o poeta Pessoa, o que vemos não é o que vemos, senão o que somos.

Quero explicitar algumas distintas e complementares visões antropológicas, que determinam diferentes concepções de educação.

A primeira é a materialista: o ser humano é um corpo, regido pelo cérebro. Assim, o que denominamos de mente e consciência são derivados secundários da dinâmica cerebral, ou seja, simples epifenômenos. É uma visão que já existia na época dos pré-socráticos, a exemplo do Demócrito, e ainda continua muito dominante. Há discursos acadêmicos que falam, de uma forma muito sofisticada, que o

ser humano é apenas um corpo. Neste caso, precisamos apenas nossa matéria, desenvolver a inteligência cerebral, os reflexos condicionados, e aproveitar ao máximo a existência fugaz! Uma pessoa educada, nesta visão, é a que desenvolveu qualidade em seu corpo e prosperidade material. Como o racionalismo científico é materialista, a educação convencional foi modelada a partir desta concepção, estreita e mecanicista, caracterizada por um tipo de consumismo e suas trágicas conseqüências.

A segunda visão é psicossomática: o ser humano é dotado de corpo e alma. Um corpo informado, habitado por memórias, que denominamos de psique. Neste caso, os horizontes se ampliam, consideravelmente. Aqui nos deparamos com o cenário da psicopedagogia. Aliás, uma pedagogia destituída de seu caráter psíquico, é um modelo mais indicado para a veterinária, naturalmente... Toda pedagogia profunda, que visa um processo de transformação também interior, é psicopedagogia. Neste contexto, necessitamos de promover uma alfabetização psíquica, que consiste no desenvolvimento de três tipos de inteligências. A inteligência emocional implica em desenvolver qualidade em nossas emoções naturais, como a alegria, afetividade, tristeza, raiva e medo. Há pessoas, por exemplo, que desenvolvem doenças porque não aprenderam a expressar a tristeza, por não saberem viver os lutos inevitáveis da existência. Ou que não sabem se defender, por não terem desenvolvido a expressão positiva da raiva.

Por outro lado, a inteligência relacional é a que possibilita uma qualidade de convivência, nos relacionamentos e no potencial de expressar intimidade. É muito importante que aprendamos, na escola, a expressarmos sentimentos, através de uma pedagogia de vínculos e da afetividade. Carl Rogers dizia que a maior invenção do século XX foi o grupo.

E a dinâmica de grupo nem sempre é utilizada, nas escolas e universidades. Métodos interessantes e já testados, como o do psicodrama, sociodrama, análise transacional, biodança, gestalt e tantos outros. Para que as pessoas aprendam a se olharem nos olhos, a expressarem intimidade, a transparecer suas almas.

Finalmente, a inteligência onírica: aprender a cuidar dos sonhos, um capítulo indispensável em qualquer psicopedagogia. Todas as noites sonhamos, cerca de 20% do tempo que dormimos. Há mais de um século que, no Ocidente, os sonhos são estudados, cientificamente; e milênios de seu cultivo nas grandes tradições da humanidade. Sabemos que os sonhos têm uma importante função compensatória, corrigindo atitudes e apontando novas direções. São reportagens existenciais, sobre o processo de individuação, contendo mensagens criativas e básicas para a existência na vigília. Vocês sabiam que tem professores que nunca perguntaram pelos sonhos dos seus alunos? Tem pessoas que nunca se importaram pelos seus sonhos, que não os anotam e nem buscam compreendê-los. Podemos denominar a esta alienação de uma irresponsabilidade consciencial, pois o desenvolvimento da consciência onírica é fundamental, para um existir mais consciente e pleno. O funcionamento diurno da nossa inteligência é mais analítico; o noturno é mais sintético, através de relatos que nos trazem mensagens fundamentais. Quando desprezamos o universo onírico, é como se jogássemos no lixo tudo o que produzimos à noite, nossa inteligência noturna e estrelada. Assim, agimos como fanáticos da racionalidade...

A terceira visão é a que, além do psicossomático, se abre para a dimensão noética, da consciência profunda e contemplativa, deste espaço de silêncio de onde emanam os valores fundamentais de uma ética na-

tural do coração. Aqui estamos diante de uma educação para a paz e integridade, valores que podem ser cultivados através dos caminhos do despertar, como o da meditação, do yoga, do tai-chi-chuan, do caminhar na natureza, do relaxamento, da visualização criativa e tantas outras vias, milenares, das tradições sapienciais. É através de uma consciência cultivada que a Essência Espiritual pode se expressar, através da conduta ética e de uma consciência de participação, fonte do amor e da fraternidade. Talvez o maior desafio, diante da crise de violência e de corrupção que estamos presenciando, consiste na introdução, no contexto educacional, de uma espiritualidade transreligiosa, centrada nos valores perenes, como o da verdade, da beleza e da bondade.

A identidade perdida

Nós nos tornamos aquilo para o qual olhamos. O olhar é estruturante. Se olharmos apenas para a violência, é isto que estaremos estruturando no mundo e em nós mesmos. Se formos capazes de olhar para o belo, o bem e o bom, para o semblante sereno de um Cristo ou de um Buda, é também esta qualidade de amor e de cuidado que estaremos estruturando no outro e em nós.

Enfim, necessitamos de uma pedagogia do encontro, do diálogo e do amor. Como afirmava Paulo Freire, ninguém ensina ninguém e ninguém aprende sozinho; nós aprendemos em comunhão. É o que traduzo afirmando que ninguém transforma ninguém e ninguém se transforma sozinho; nós nos transformamos no encontro. Ninguém ensina ninguém a amar e ninguém aprende a amar sozinho; nós aprendemos a amar na relação, na alquimia do encontro.

Nenhuma educação estará preparada para os tremendos desafios do terceiro milênio,

se não incluir a subjetividade, a intersubjetiva e a dinâmica evolutiva em seus currículos e estratégias.

Há outra história, de Nasrudin, que aponta para o cerne da contradição que testemunhamos, enquanto uma família humana num impasse crucial, de quase extinção. Ele buscava, debaixo de um poste na rua, a sua carteira de identidade, que havia perdido. Um amigo se aproxima e se coloca na tarefa de ajudá-lo. Quase uma hora após, de busca inútil, o amigo indaga ao Nasrudin: - Afinal, onde foi que você perdeu sua identidade? Ele responde: - Na minha casa, no meu quarto. Perplexo, o amigo torna a perguntar: - E por que a estamos buscando aqui, debaixo deste poste, na rua? - Por que aqui está mais claro!, Nasrudin responde. - Você ficou louco?! E eu aqui, perdendo o meu tempo com você, seu maluco!... Nasrudin olha para o seu amigo: - E você? Onde você está buscando a sua identidade? Na rua, no mercado, ou no quarto escuro de sua casa, onde você a perdeu?...

Esta parábola indica uma questão imperativa: o da perda de nossa identidade essencial. E a educação convencional, centrada apenas na exploração do espaço exterior, não tem sido o instrumento básico de resgate da identidade perdida, da dimensão do Sujeito, degenerado em objeto, por via de um esclerosado paradigma, materialista e positivista.

Se não colocarmos, nos bancos escolares e universitários, a alma, a afetividade, o sonho, a consciência, a intersubjetividade, a inteligência do sagrado, os arqueólogos de um futuro remoto, analisando as ossadas dos dinossauros que fomos, talvez se perguntarão: como se extinguiu essa espécie? Minha intenção foi a de apresentar algumas hipóteses de respostas para tal questão, de modo indicativo, insuficiente e breve, já que o tempo urge. Como afirma Nicolescu, amanhã será tarde demais!

Uma poética despedida

Reflito com vocês, neste encontro, porque sei que se tocarem a sensibilidade de um aluno, de um ser humano, ele pode fazer a diferença. Um ser humano é habitado por um potencial de vastidão, um microcosmo dotado de um germe de plenitude, um pedacinho misterioso do próprio Universo. E a nossa evolução não acontece pela lei cega do acaso e da necessidade. Introduzimos uma nova qualidade no processo evolutivo: a dimensão consciencial e intencional. Nós não nascemos humanos; nos tornamos humanos através do investimento nos talentos que recebemos do Universo e que nos cabe fazer render, nas trilhas de individuação.

Uma nova educação entregará aos computadores a tarefa do especialista e do generalista, dedicando-se ao desenvolvimento da vocação, do desejo mais profundo e permanente que habita cada Aprendiz da escola da Vida. Apenas os vocacionados serão os líderes do amanhã!

Neste sentido, insisto que os grandes mestres da humanidade sempre foram os seres humanos que lograram a iluminação, desvelando nossa herança mais valiosa, da inteligência integral. Como afirmava Buda, cada ser humano tem que ser sua própria luz. E Cristo apontava para o filho pródigo, retornando à casa do Pai, ao Reino da Excelência, da Qualidade Total. Vale como um tratado de pedagogia evolutiva, uma mensagem que Confúcio nos deixou, há mais de dois milênios (veja o box na página ao lado):

Quem é capaz de dizer: "Eu não vou por aí, não me corromperei apenas porque o sistema é quase totalmente corrupto; vou fazer o que o meu coração pede, vou fazer diferente?".

Este poema tem uma virtude

de orientação metodológica, tal como indiquei; quando diz Deus e o Diabo é que me guiam, trata-se das duas inteligências: a diabólica-analítica, é a inteligência da ciência, que está absolutamente correta, mas que precisa ser orientada, pelo simbólico-sintético. De outro modo, seguiremos criando mais exclusão, destruição, corrupção, porque o coração e a intuição encontram-se ausentes, enviando para o exílio a dimensão da bondade, da verdade e da beleza, os valores fundamentais para os educadores da filosofia perene.

Fiquei feliz por vir aqui trazer essas reflexões simples, que vocês sabem, que todos nós sabemos lá no fundo, quando não estamos distraídos, procurando lá fora o que está no interior de nós mesmos...

Enfim, a tarefa mais nobre da educação é ensinar a não saber. Com o hemisfério analítico, precisamos acumular conhecimentos, para fazer. Entretanto, quando se trata do hemisfério simbólico, a arte é a do esvaziamento, como já vimos, a pedagogia do silêncio e da contemplação, origem de toda palavra justa, mãe de toda atitude justa. Quando silenciemos a mente, nossa taça transborda. Assim é que aprendemos a Ser...

Concluo, orando com a educadora, Teresa de Calcutá: "O fruto do silêncio é a oração. O fruto da oração é a fé. O fruto da fé é o amor. O fruto do amor é o serviço". Tudo começa com o silêncio e termina com as mãos operosas, Maria orientando a Marta, de acordo com a pedagogia perene dos Evangelhos. É no ventre fecundo de uma inocência lograda, do silêncio e pureza interior conquistados, que poderá ser gerado o Amor Total, para que o Logos possa se encarnar e reabitar o mundo, tornando-o, novamente, num Jardim de Seres Humanos. Assim seja.

*Aos quinze anos orientei o meu coração para aprender.
Aos trinta, plantei os meus pés firmemente no chão.
Aos quarenta, não mais sofria de perplexidade.
Aos cinquenta, eu sabia quais eram os preceitos do céu.
Aos sessenta, eu os ouvia com ouvido dócil.
Aos setenta, eu podia seguir as indicações de meu próprio coração,
pois o que eu desejava não mais excedia as fronteiras da Justiça.
Para tal, entretanto, é necessário transgredir as fronteiras
ferrenhas e nefastas da normose. É a tarefa para a qual nos
convoca este poema, Cântico Negro, do grande poeta portu-
guês, José Régio:*

*"Vem por aqui"... dizem-me alguns com olhos doces,
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom se eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...*

*A minha gloria é esta:
Criar desumanidade!
Não acompanhar ninguém.
...Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre da minha mãe.*

*Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...*

*Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
Por que me repetis: "vem por aqui?".
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...*

*Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.*

*Como, pois sereis vós
Que me dareis machados, ferramentas, e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre nas nossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...*

*Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátrias, tendes tectos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.
Eu tenho a minha Loucura!*

*Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...*

*Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém.
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca princípio nem acabo,
Nasci do amor entre Deus e o Diabo.*

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se alevantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou, não sei para onde vou,
...Sei que não vou por aí.*



A dignidade do funcionalismo

João Guilherme Vargas Netto - Assessor Sindical

Texto preparado pelo autor a partir de palestra e debates realizados no 8º Congresso do SINESP

João Guilherme (com o microfone) durante sua palestra no 8º Congresso do SINESP, tendo à esquerda Ezequiel do Nascimento, presidente do Sindilegis, e à direita João Alberto, Marisa e Benê, da Diretoria do SINESP

Não podia ser de outra maneira. Anos e anos de ataques concentrados ao Estado, produziram o esperado: o descrédito dos servidores públicos em todas as latitudes do planeta.

Os rentistas preferem emprestar dinheiro para o Estado mantendo-o rigidamente atrelado aos "mercados" e pagando pontualmente os juros sobre a dívida. Todos os outros papéis do Estado (exceto os papéis da dívida) são constantemente relegados, subestimados e covardemente desativados. Educação, Saúde, Transporte, Saneamento, até mesmo a Segurança Pública são considerados estorvos. O Estado "enxuto" é o Estado tomador de empréstimos e pagador pontual da dívida.

Neste contexto, o que ocorre com os funcionários públi-

cos? Um duplo movimento. Há, no geral, uma deterioração das condições de trabalho, com diminuição de salários e de pessoal, a precarização dos vínculos de emprego, o abandono dos concursos, das carreiras e da formação, tudo orquestrado sob o lema do inchaço. E no particular há a decantação, dentro do corpo de servidores, de uma verdadeira casta, bem remunerada e prestigiada, a serviço da política de desmantelamento do Estado como "serviço público", orquestrada sob o lema da qualidade.

O conjunto dos servidores públicos sofre este duplo movimento e aparece perante a sociedade desassistida e empobrecida (que lhe paga os vencimentos) como marajás e ineficientes.

Encontramos em nosso país

exemplos gritantes do que foi afirmado acima, em todos os níveis hierárquicos de governo e em todos os ramos da administração pública.

Desta forma, para qualquer entidade de representação do funcionalismo, principalmente para as representações sindicais, cabe em primeiríssimo lugar - validada esta análise - lutar para restaurar a dignidade do funcionalismo público.

A primeira iniciativa estratégica é a garantia da representação sindical e o direito à negociação.

A garantia da representação sindical foi consagrada na Constituição de 1988; antes dela a representação sindical estava vedada ao funcionalismo.

O direito à negociação precisa agora ser conquistado constitucionalmente.

A recusa à negociação por parte das autoridades é o maior fator de desorganização e o mais insinuante porque alimenta o círculo vicioso de campanhas longas, com greves, para se obter, no fim das contas, o direito a negociar, sempre precariamente. Em uma reportagem muito bem fundamentada, a jornalista Raquel Salgado, do jornal Valor (27/07/05), demonstrou que "em onze anos, sete greves pararam o INSS por 440 dias"; no momento em que se produz esta revista, os servidores do INSS completam 60 dias de paralisação para negociar.

Obtido o direito constitucional à negociação é preciso cuidar com ênfase da própria organização sindical dos funcionários públicos. Em cada um dos níveis hierárquicos do governo há problemas específicos e soluções próprias, capazes de potencializar o esforço das entidades.

Uma das medidas iniciais seria a realização de um verdadeiro censo sindical do funcionalismo público e de suas entidades. Para se ter uma idéia da complexidade desta tarefa, basta lembrar que o IBGE mostrou recentemente que o funcionalismo municipal nos 5.560 municípios brasileiros atingiria, em 2002, o número total de 4.063.040 servidores, dos quais 789.291 não foram contatados nem pelo Regime Jurídico Único, nem pela CLT, ou seja, são "cargos de confiança" ou terceirizados.

O esforço para restaurar a dignidade do servidor é daqueles que exigem persistência, coragem e discernimento. A representação sindical deve estar, sempre, à altura deste desafio.

Diretoria e filiados durante participação no 8º Congresso do SINESP





Vinte anos de reformas educacionais

Rudá Ricci

O Prof. Rudá profere palestra no 8º Congresso do SINESP - Com ele na mesa estão Marilza e Egle, Diretoras, e Benê, presidente do SINESP

↻Sociólogo, Doutor em Ciências Sociais, ↻Professor da PUC/Minas e Coordenador do Instituto Cultiva.

Texto escrito pelo autor sobre o tema abordado no 8º Congresso do SINESP

1. Reformas ou Inovações?

A década de oitenta do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e do seu significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. É possível destacar três delas:

- Escola Dual alemã, desenvolvida em Baden-Württemberg. As escolas envolvidas com este modelo são acompanhadas por comissões especiais, compostas por empresários, sindicatos de trabalhadores e

técnicos do governo. Tais comissões avaliam o currículo e o desempenho escolar. Empresários investem em bolsas de apoio aos alunos e formação de professores, por ramo produtivo. Assim, o currículo desenvolvido é dinâmico e se articula a partir das inovações tecnológicas de cada ramo produtivo e demandas de mercado ;

- Propostas do Banco Mundial. Os programas de fomento às reformas educacionais desenvolvidos pelo Banco Mundial priorizaram a formação para o mercado, em especial, para a operacionalização de novas tecnologias. Também destacaram a capacidade criativa do novo trabalhador polivalente;

- Programas de Qualidade Total. Tendo o Chile como modelo, o Brasil procurou desenvolver os princípios da qualidade total na educação a partir de 1990, quando o ministro Carlos Chiarelli organizou o Encontro sobre Qualidade da Educação,

com apoio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) . Este modelo inspirou-se declaradamente nos princípios empresariais e no modelo toyotista. No Brasil, chegou a se desenhar como programa de governo em Minas Gerais, ao longo da gestão Eduardo Azeredo/Walfrido Mares Guia. Os instrumentos de maior visibilidade deste programa foram aqueles vinculados ao controle da gestão do sistema educacional mineiro, envolvendo implementação de avaliações sistemáticas dos resultados pedagógicos. Também procurou-se implementar uma radical política de descentralização, premiando iniciativas das escolas. Na prática, como a filosofia original desta proposta inspirava-se nas concepções empresarias, foram desarticuladas as estruturas intermediárias do sistema educacional (fragilizando o papel das Superintendências Regionais de Ensino e Inspec-

tores de Ensino) e, muitas vezes, desenhou-se a fragmentação da rede de ensino, aumentando a competitividade intrasistema. Contudo, na metade dessa gestão, a política governamental se altera, após crise envolvendo a consultoria internacional que apoiava esta programação, incorporando o modelo propagado pelo Banco Mundial, voltado inicialmente para a formação de professores e implantação do sistema de ciclos.

Estes foram alguns dos modelos disseminados nos anos 80 e início dos 90. Fundamentados na filosofia de gestão originárias de países de cultura anglo-saxônica e asiática, competiram a partir da segunda metade da década de 80 com modelos originários de países latinos, em especial, da Espanha e França. Esta distinção cultural parece significativa para compreendermos a trajetória da vaga reformista que atinge o Brasil desde então.

A cultura anglo-saxônica tem como característica os princípios lógico-rationais e de controle societário para implantação de políticas públicas. Mais afetos à busca de resultados numéricos, verificáveis objetivamente, os anglo-saxões propõem que a missão de cada instituição seja claramente definida e que metas objetivas sejam estabelecidas ao longo do tempo. Tais metas são, então, acompanhadas de perto por gerentes quase sempre externos aos executores das políticas definidas.

Os modelos asiáticos, por sua vez, apoiam-se nos vínculos de fidelidade e tradição. Assim, as instâncias inferiores da estrutura de gestão são consideradas partes integrantes de um esforço conjunto de obtenção de metas. Fortemente marcadas pela cultura patriarcal, é comum estabelecer-se

um ambiente "familiar" em que a instituição busca o bem-estar dos executores e discute objetivos a serem atingidos. As premiações, ao contrário da perspectiva racional ocidental, conferem um agradecimento e proteção aos resultados obtidos coletivamente.

A cultura latina, ao contrário, é eminentemente comunitária e afetiva. Seus princípios são mais genéricos e filosóficos e há maior flexibilidade em relação às metas objetivas a serem perseguidas. A participação nas práticas de gerenciamento são mais influenciadas pelas intenções políticas comunitárias do que pela transferência ou delegação de funções (como no caso das parcerias sugeridas pela "Nova Administração Pública" do Reino Unido, em que os usuários dos equipamentos públicos eram considerados "clientes").

Tal diferenciação já foi analisada em muitos estudos. No campo educacional, Sacristán, ao analisar as teorias norte-americanas sobre currículo já havia apontado características específicas do modo de pensar: a) currículo como guia da experiência do aluno; b) currículo como experiências de aprendizagem planejadas e dirigidas para obter determinadas mudanças nos alunos; c) currículo como definição de conteúdos da educação ou planos que especificam objetivos. Para o autor, tal definição aparece descontextualizada no tempo, demonstrando clara intenção utilitarista, de natureza racional ou sistemática, que pretende cumprir com tarefas autodenominadas lógicas ou científicas. Em contraposição, o autor cita o movimento "Escola Nova" europeia que partiu do pressuposto que a experiência e a recriação da cultura em termos de vivência se constituiria no

eixo central de um currículo. Ao contrário das experiências planejadas, processos passam a ser relevantes, ou seja, o currículo passa a ser concebido como uma construção social.

No caso brasileiro e latino-americano, muitos autores destacam nossa condição de culturas híbridas, onde tradição e modernidade dialogam entre si. Seríamos, então, mais comunitários, afetivos, indígenas e místicos que os povos de cultura anglo-saxônica ou mesmo os latinos europeus. Daí que, enquanto as políticas centrais de reforma educacional se aproximaram de modelos anglo-saxônicos e asiáticos, grande parte das iniciativas municipais (locais) adotaram modelos de reforma mais comunitários e latinos.

Aos poucos, a literatura educacional latina ganhou mais projeção e reconhecimento entre os educadores brasileiros que qualquer outra doutrina. O conflito entre as duas escolas de pensamento, contudo, nunca foi superado claramente. Tais distinções nunca foram objeto de discussão aprofundada entre os professores da rede pública de ensino do país, o que contribui ainda hoje para grande perplexidade e confusão, diminuindo o seu papel protagonista nas reformas.

Num esforço de síntese, seria possível destacar os princípios e instrumentos mais empregados por cada uma dessas escolas de pensamento que orientaram reformas educacionais nos anos 80 e 90 do século passado: **(ver tabela 1 na pág. 50)**

Como é possível perceber, os modelos anglo-saxônicos/asiáticos são mais objetivos e racionais, apresentando instrumentos de gerenciamento, promoção e aferição de resultados

Tabela 1

Princípios e Instrumentos de reforma educacional a partir das escolas anglo-saxônica/asiática e latina

Escola de Pensamento	Princípios	Instrumentos
Anglo-saxônica e Asiática	Definição de metas a serem alcançadas	Avaliação quantitativa dos resultados pedagógicos do sistema educacional
	Objetivos pedagógicos vinculados a demanda de mercado	Currículo privilegiando formação polivalente e capacitação para operacionalização de novas tecnologias
	Parceria entre clientela escolar e gestores	Autonomização do gerenciamento escolar
	Premiação por produtividade	Abonos salariais e verbas especiais para professores e escolas que diminuïrem índices de evasão e repetência
Latina	Metas definidas pela comunidade escolar	Avaliação qualitativa, processual e descritiva dos resultados alcançados
	Objetivos pedagógicos definidos a partir do processo de aprendizagem dos alunos ou das demandas comunitárias	Currículo interdisciplinar, apoiado em projetos
	Gestão por colegiados	Modelos mistos de gerenciamento, oscilando entre colegiados e assembleïas de gestão e sistemas de controle centrais
	Aumento do tempo de trabalho coletivo	Adoção de modelos de formação e planejamento em serviço

O fato é que as reformas educacionais no período concentraram-se nas escolas da rede pública de ensino brasileiro, com raras exceções.

Este preâmbulo que procura localizar as reformas educacionais no país auxilia para introduzir uma primeira questão de fundo a respeito de suas motivações e características.

Começemos por uma rica provocação elaborada por Jaime Carbonell. O autor faz uma distinção instigante entre inovações e reformas educacionais:

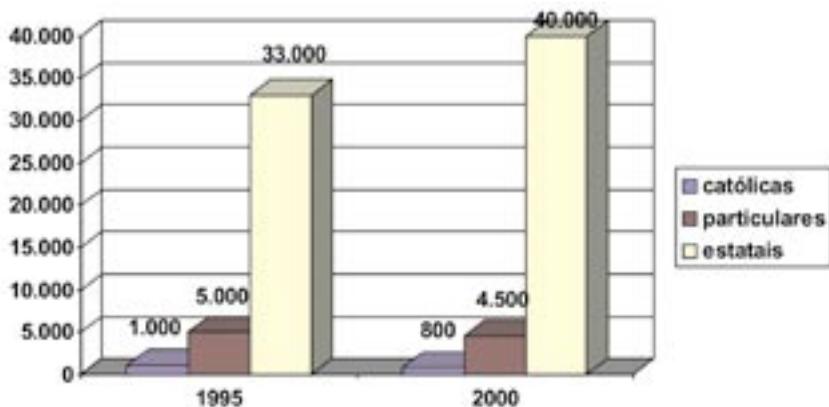
Inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (...) As diferenças entre inovação e reforma têm a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender. No primeiro caso, localiza-se nas escolas e nas classes, enquanto que o segundo diz respeito à estrutura

mais específicos. Por sua vez, os modelos latinos são mais processuais, centrados no método de negociação entre os atores sociais. Surpreendentemente, as escolas privadas do país não optaram por um modelo específico no final dos anos 90, possivelmente em virtude da forte crise econômica que atingiu o setor. A oferta de escolas e vagas em escolas públicas no final do século demonstram um forte investimento público na área educacional, como é possível

verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Crescimento Estabelecimentos Particulares e Estatais de Ensino Fundamental e Médio no Brasil (1995/2000)

Fonte: ANAMEC e INEP, 2001



do sistema educativo em seu conjunto. Além disso, as reformas escolares são movidas por imperativos econômicos e sociais e estão ligadas a esse tipo de reformas mais gerais.

Acredito que tal distinção, se por um lado auxilia na compreensão dos territórios e atores sociais envolvidos, por outro, dificulta a identificação do que temos de central em várias reformas em curso. Em outras palavras, muitas das reformas, de inspiração latina, em andamento no Brasil, buscam justamente a superação da distinção entre a prática em sala de aula e o planejamento central da política educacional. Assim, grande parte das reformas educacionais, com destaque para as que ocorrem em municípios brasileiros, supõem a construção efetiva de uma rede pública de ensino, onde as escolas articulam-se em projetos ou a partir de problemas comuns. Este é o sentido de várias tentativas de descentralização de programas de formação de professores ou de sua articulação com modelos de gestão e comunicação no interior do sistema. A participação da comunidade deixa de se atomizar para compor uma rede. Este parece ser um dos principais desafios contemporâneos na área de gestão de sistemas educacionais.

Entendo que as reformas educacionais em curso no Brasil, que atinge grande parte dos governos municipais que implementam reformas educacionais desde os anos 90 e que se inspiram nas concepções latinas, estariam no mesmo campo de preocupação e construção de políticas públicas de natureza participacionista ou caracterizadas como “democracia participativa”. Em livro recente, Boaventura Santos sustenta que o mundo atual exige soluções plurais nas quais a coordenação

de grupos distintos e soluções diferentes ocorrem no interior de uma mesma jurisdição, aumentando a importância do saber e interesses dos atores sociais. Esta sugestão analítica se aproxima do que Anthony Giddens vem denominando de sociedade reflexiva, ou seja, uma nova sociedade emergente que está pautada pela profusão de informações e inovações cotidianas, obrigando todos cidadãos a tomar uma variada gama de decisões no seu dia-a-dia. O homem contemporâneo é reflexivo por natureza, porque dele é exigido que decida sobre problemas inusitados. Ora, o problema desta mudança na ordem social é que nem sempre as burocracias se apropriam dos saberes e interesses dos cidadãos. Estaria aí um alto risco de deslegitimação das agências estatais burocratizadas, incluindo todo o sistema educacional. Na prática, as demandas do mercado de trabalho, as tensões e rupturas familiares, as expressões culturais e religiosas cada vez mais fragmentadas, a valorização crescente dos espaços privados e tribos urbanas, pressionam todos sistemas gerenciais de prestação de serviços públicos a estarem abertos à composição de acordos e objetivos que antes eram definidos exclusivamente pelas esferas superiores da gestão governamental. Pelo contrário, nos dias de hoje, é cada vez maior a importância das instâncias inferiores dos sistemas educacionais (e outros sistemas de gestão pública) na tomada de decisão. No caso educacional, a participação crescente de famílias, professores e atores sociais do entorno escolar interferem na manutenção dos equipamentos escolares, na segurança interna das escolas e na orientação curricular. Esta é uma mudança significativa do papel da escola que, de instância de formação

básica para o desenvolvimento econômico, passa a assumir o papel de instância social básica de desenvolvimento social, potencializando acordos morais, unificando interesses comunitários e abrindo-se para a elaboração de novos conhecimentos sociais.

Esta parece ser a base das críticas de Hargreaves às reformas anglo-saxônicas. Para o autor, várias das reformas “anglófonas” orientam-se por uma nova ortodoxia fundada na padronização de saberes. Contudo,

Uma das críticas mais contundentes de reformas minuciosas orientadas por padrões (ou daquelas que têm características semelhantes e são rotuladas como sendo baseadas em resultados) é que elas reduzem o currículo e o planejamento curricular a processos técnicos e racionais, perdendo grande parte do que poderia ser eficaz e envolvente no ensino e no aprendizado. (...) Em resposta a essa posição, Sergiojanni resente-se com o que chama de “a explosão da padronização” e argumenta que a preocupação excessiva com o mundo técnico dos padrões está expulsando o lifeworld – e, pode-se acrescentar, a força vital – da educação. Ele se preocupa com o fato de que “se continuarmos com essa solução única, com padrões típicos e avaliações padronizadas, iremos comprometer os lifeworlds dos pais, dos professores, dos estudantes e das comunidades locais.

Em suma, os interesses dos pais, dos professores e alunos seriam substituídos por sistemas de padrões que determinam o que é necessário socialmente.

Dáí porque ser importante destacar as motivações centrais das reformas educacionais em curso, para além das demandas econômicas. Destaco três motivações que considero mais significativas:

A. Motivações Pedagógicas

A década de 70 do século passado deu lugar ao início de um movimento reformista em nosso país. Naquele momento, o regime militar impunha um severo controle político sobre as escolas públicas o que consolidou uma significativa estrutura de controle burocrático, altamente centralizada. No campo pedagógico, o governo federal reorganizou os objetivos curriculares a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão-de-obra para a indústria de bens de consumo durável, em franco desenvolvimento naquela década. Os métodos behavioristas de fixação de comportamentos e memorização foram largamente empregados dando lugar a muitos pareamentos. Foram introduzidos, ainda, disciplinas semi-profissionalizantes ao longo do ensino fundamental e médio. Todas modalidades curriculares implementadas pelo governo federal neste período foram claramente espelhadas nas concepções anglo-saxônicas.

No campo das escolas privadas, contudo, algumas inovações pedagógicas foram desenvolvidas, em especial, nas escolas de educação infantil. Essas inovações foram agregadas no que se convencionou denominar de construtivismo. Na prática, oscilaram entre orientações piagetianas a programas que tangenciavam o espontaneísmo, passando por proposições rosseauianas. Em alguns casos, educadores progressistas procuravam criar

espaços de experimentação já que as escolas públicas haviam sido reduzidas a práticas tayloristas de educação.

O que convém destacar é que esta dicotomia pedagógica verificada entre escolas públicas e iniciativas progressistas introduzidas em algumas escolas particulares acabou por marcar algumas das reformas educacionais que ocorreriam na década seguinte.

A redemocratização do país nos anos 80 alterou a lógica observada na década anterior. As reformas educacionais ganharam impulso a partir de governos estaduais eleitos pelo voto direto, passaram pelas iniciativas dos governos municipais e, finalmente, chegaram ao governo federal. Neste último caso, o Ministério da Educação contratou o ex-diretor da reforma educativa da Espanha, César Coll, como consultor na elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), o que significou uma mudança significativa nos objetivos e concepções que orientavam até então a ação governamental.

A “guinada latina” da educação brasileira deslocou, ainda que não totalmente, a ênfase nos resultados para os processos de aprendizagem. E a partir desta nova trilha, estudos e temas oriundos da psicologia e da neurologia ganharam relevância. Estudos sobre o funcionamento da mente, desenvolvimento humano e sociabilidade passaram a ter lugar nas orientações educacionais. Alguns autores destacaram-se mais. Este é o caso das teorias socio-interacionistas tendo em Vygotsky e Luria as referências mais citadas. Piaget foi relido por muitos autores, superando alguns reducionismos englobados originalmente na denominação “construtivismo”. A releitura piagetiana orientou-se pela discussão dos

ciclos de formação humana (as peculiaridades da infância, pré-adolescência e adolescência e os condicionamentos dos processos de desenvolvimento) ou pelas mãos de seu discípulo, Lawrence Kohlberg (como no caso da reforma espanhola), que desenvolveu o estudo dos estágios de desenvolvimento moral.

Ainda nesta esteira propiciada pela “guinada latina”, vários estudos de neurologistas (nem todos latinos) alimentaram mudanças na perspectiva pedagógica oficial. O autor mais influente foi Howard Gardner, a partir de seu conceito de inteligências múltiplas. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) espelhou-se nesta teoria. Ao invés da elaboração de exames por disciplina, a teoria das inteligências múltiplas foi o fundamento para a elaboração de exames cujas questões eram declaradamente interdisciplinares ou até mesmo resvalavam na transdisciplinaridade. Os elaboradores do ENEM apostaram na formulação de “situações problema” que exigiriam a articulação de vários conhecimentos e linguagens. O campo da avaliação pedagógica foi, inclusive, o mais polêmico das reformas educacionais. Uma disputa surda, entre especialistas e dirigentes governamentais, foi travada sem que grande parte dos educadores percebessem. O ENEM conviveu com modelos mais ousados de avaliação, como a sugestão de portfólio, desenvolvida pelo educador catalão Fernando Hernández. Paralelamente, vários governos estaduais e o próprio governo federal desenvolveu programas de avaliação sistêmica, de forte inspiração anglo-saxônica. Padrões estatísticos foram formulados para medir variações no desempenho dos alunos, deixando-se de lado o foco no processo de aprendizagem

e suas múltiplas influências (sociais, culturais, econômicas). Como se percebe, o país continuou dialogando com teorias conflitantes. Permanecemos tributários de uma cultura que um dia Sérgio Buarque de Holanda sintetizou como a encarnação dos personagens do trabalhador e do aventureiro: de um lado, uma razão ordenadora e, de outro, um impulso à mudança. Seríamos, enfim, uma síntese inacabada.

Contudo, é necessário destacar que a maior influência nas reformas educacionais, embora em grau diferenciado de aprofundamento ao longo do país, foram os autores espanhóis. A influência direta surgiu a partir da reforma espanhola iniciada em 1985-6. Inicialmente, os autores com orientação marcadamente psicopedagógica (em sua maioria, oriundos de reflexões tipicamente piagetianas) tiveram maior projeção, logo cedendo seu lugar aos autores cuja fundamentação incorporava teorias sociológicas ou antropológicas. Autores como Fernando Hernández, Antoni Zabala, Jurjo Santomé e Sacristán orientaram grande parte das inovações curriculares.

O maior dos impasses na concretização de tais orientações está sendo a estrutura organizacional das escolas e sistemas educacionais do Brasil. A organização do tempo escolar, a rigidez do tempo do módulo-aula fixada em 50 minutos, o excesso de turmas de alunos para cada professor, o diminuto tempo de estudo coletivo para professores, a quase inexistência de programas de estudo em tempo integral, a ausência de programas de formação em serviço, tais déficits organizacionais colocam por terra as reformas educacionais que enfocam o acompanhamento do processo de aprendizagem e de formação humana.

B. Motivações Sociais

Edward Shorter, em seu livro "A Formação da Família Moderna" sustenta que entre a década de 60 e 70 ocorreu uma grande alteração na relação entre gerações. A desmontagem da família como "ninho" aumentou significativamente a probabilidade de adolescentes organizarem opiniões autônomas, muitas vezes diametralmente opostas às convicções de seus pais. O autor crê que a família nuclear está sendo substituída, desde então, pelos "grupos de iguais". Não haveria propriamente um conflito entre gerações, mas um afrouxamento da influência da família. Estudos realizados na Europa e EUA demonstram, com efeito, que adolescentes ao redor dos quinze anos de idade preferem a convivência com amigos, em oposição à sua família. O comportamento, como modo de vestir, passa a ser diretamente influenciado por outros jovens, constituindo uma subcultura adolescente, independente dos valores adultos. Não seria, portanto, uma mera afirmação, mas um "estilo de vida".

Para Shorter e outros estudiosos do comportamento familiar, a desarticulação do núcleo familiar está diretamente relacionada com o aumento de divórcios e novas exigências do mercado de trabalho. Na Grã-Bretanha, entre os que se casaram em 1960, quatorze num universo de mil pessoas tinham-se se divorciado; a projeção que se faz para o início deste século é que o divórcio atingiria 250 pessoas em mil casadas nos últimos três anos. A mesma projeção envolveria a população dos EUA.

No Brasil, o IBGE registrou um aumento de 32% do número de divórcios ao longo da década de 90, acompanhada

por uma redução de quase 1% na taxa de casamentos (em 1994 haviam ocorrido 763 mil casamentos e, em 1998, 699 mil). A guarda dos filhos de casais separados fica, em 90% dos casos, com as mães. É o mesmo índice da Europa. Nos EUA, as mulheres assalariadas realizam 75% das tarefas domésticas e são ajudadas por seus maridos um pouco mais de meia hora por dia. Na década de noventa, 79% das espanholas, 70% das inglesas e alemãs, e 60% das italianas e francesas, afirmaram que seus maridos não auxiliam em nada nos afazeres domésticos.

Imaginemos, então, a rotina diária de uma mãe brasileira, separada, responsável por dois filhos adolescentes (nos anos 90, a faixa etária entre 14 e 19 anos de idade era a mais significativa estatisticamente em nosso país). Independente da sua renda mensal, dificilmente encontrará tempo para acompanhar os estudos de seus filhos. Além de provedora, está inserida numa cultura que determina que atividades domésticas são de responsabilidade feminina.

Enfim, os dados populacionais do ocidente revelam que as mulheres trabalham mais, em empregos que remuneram pouco, separam-se de seus maridos com mais frequência, e assumem a chefia da família em 90% dos casos de famílias monoparentais.

Podemos aventar a hipótese que as mudanças em curso no mercado de trabalho, ao exigirem maior dedicação, facilitam a decomposição dos arranjos familiares originais. Em muitos casos, mesmo que isso não ocorra, o drama da educação dos filhos permanece. O tempo de convívio familiar se reduz. Em suma, as famílias estão transferindo a educação básica de seus filhos para a escola.

Esta seria uma motivação importante para as reformas educacionais: o papel social das escolas altera-se profundamente no século XXI. A socialização básica é largamente transferida para as escolas. Mas nossos equipamentos escolares, nosso corpo de dirigentes e nossos professores não se formaram profissionalmente para esta tarefa, com exceção da educação infantil. Não seria por outro motivo que temas que fogem da tradição curricular brasileira povoam um número significativo de projetos educacionais contemporâneos, como é o caso dos projetos que envolvem sexualidade, violência, cidadania, preservação ambiental, entre outros.

C. Motivações Políticas

A redemocratização do país nos anos 80 desarticulou a burocracia estatal dedicada à administração de políticas sociais. O modelo fordista tupiniquim que o regime militar procurou esboçar, a partir da captação de poupança externa e aumento da pauta de exportação, alicerçou-se na a) geração de emprego a partir da expansão da indústria da construção civil e no financiamento de grandes projetos de desenvolvimento regional, e b) na política previdenciária pública (ampliando, inclusive, o acesso ao meio rural através do Funrural). A política educacional vinculou-se diretamente ao aumento de oferta de postos de trabalho industrial, restringindo as preocupações eminentemente pedagógicas. A tentativa de formação de um corpo técnico de nível médio no Brasil foi a tônica da reorganização do sistema de ensino. Contudo, como o meio educacional brasileiro tinha sido foco de resistência ao regime

militar, uma complexa estrutura de controle foi engendrada, unificando os currículos, extinguindo qualquer autonomia das unidades escolares, implementando estruturas de fiscalização intermediárias (entre escolas e sedes das secretarias de educação). Esta burocracia intermediária, marcada pelas funções de controle e fiscalização, foi sendo desmontada a partir da redemocratização, embora de maneira desigual ao longo do país e permanecendo como foco de resistência a várias mudanças em curso.

A pauta das reformas educacionais dos anos 80 espelha a negação ao modelo educacional forjado no regime militar sendo, muitas vezes, formulada a partir da agenda sindical ou estudos produzidos por intelectuais progressistas. Assim, o binômio autonomia e participação da comunidade escolar passou a figurar como antítese do modelo anterior, justamente porque desmontava a estrutura de controle e fiscalização. As primeiras iniciativas da década de 80 que caminharam nesta direção procuraram alterar as estruturas curriculares. Programas de alfabetização de adultos inspirados nas teorias de Paulo Freire e mudanças nos programas curriculares introduzindo a noção de globalidade (onde o conteúdo educacional articulasse com a realidade concreta da vida do aluno, e não como uma informação postíça ou artificial, exigindo vinculação com conceitos de várias disciplinas) e, no caso de algumas áreas específicas, inovando em conceitos estruturantes. Em seguida, uma nova vaga reformista passou a instalar mecanismos de gestão descentralizada e valorização do professor sustentados por programas de formação continuada. Finalmente, instalaram o sistema de ciclos e formas colegiadas de gestão (conse-

lhos municipais, conselhos ou colegiados escolares).

Seria, então, possível aventar a possibilidade das reformas educacionais brasileiras do último período sofrerem o signo da motivação política, mais que pedagógica. Esta hipótese explicativa poderia justificar tantas iniciativas de mudança nem sempre coincidentes, atingindo uma mesma localidade e, em alguns casos, uma mesma escola. O objetivo central das reformas seria a desmontagem do sistema de controle central, o que aumentaria o poder escolar, aumentando a autonomia do professor. Obviamente que este movimento desaguardaria em mudanças profundas da prática pedagógica, mas seria encarada como consequência e não como motivação para a mudança. Se esta hipótese tem sentido, as contradições entre reformas estaduais e municipais e até mesmo no interior de cada iniciativa reformista são compreensíveis e, neste caso, seria também possível prever que estaríamos num estágio em que tais contradições desencadeariam um grande debate público. Em outras palavras, se inicialmente as reformas tiveram uma conotação política de negação do modelo educacional elaborado pelo regime militar, ao se esboçar o mosaico de iniciativas reformistas o país acabaria por revelar propostas profundamente distintas entre si, embora aparentemente similares na intenção. Aos poucos, tais distinções acalentrariam debates entre educadores que identificariam as nuances. Possivelmente, estamos ingressando nesta fase, dada a inquietação entre gestores educacionais de estados e municípios brasileiros e a agenda cada vez mais carregada de encontros para avaliar e socializar iniciativas reformistas.

2. As reformas brasileiras no contexto latino-americano

A década de noventa foi palco das reformas educacionais latino-americanas. Alguns pontos foram comuns: descentralização administrativa, políticas com enfoque em grupos vulneráveis, melhoria da qualidade e participação comunitária. Contudo, alguns estudos apontam a persistência das desigualdades ao acesso e oportunidades educacionais (ausência de equidade), o rendimento escolar continua baixo (altas taxas de repetência e abandono escolar), políticas de financiamento continuam encontrando obstáculos políticos, deterioração das condições de trabalho dos professores e desprestígio da profissão.

Grosso modo, as reformas em curso mantém uma dicotomia similar à que ocorre no Brasil: experiências que aumentam a autonomia escolar, aproximando-se em alguns casos de uma atomização da escola pública, onde o equipamento escolar deixa de compor um sistema para se aproximar de uma escola exclusiva da comunidade escolar e experiências que reforçam a construção de um sistema democrático de educação pública, priorizando a educação básica, o que nem sempre supera um excessivo grau de centralismo administrativo e, em alguns casos (como o brasileiro) desequilibra os aportes financeiros e até mesmo as iniciativas de melhoria no interior do sistema educacional (no caso brasileiro, o investimento na educação básica afetou duramente as universidades públicas).

Alguns estudiosos consideram, ainda, que o método de implantação das reformas foi acelerado, um “método apressado”, que não refletiu a heterogeneidade das práticas educa-

cionais no interior das escolas.

Helena Bomeny, da FGV-RJ e coordenadora do PREAL no Brasil, destaca quatro pontos não superados pelas reformas educacionais, desde este início de século:

- a) tempo médio de escolaridade muito baixo: no caso brasileiro, 49% daqueles que possuem entre 25 e 59 anos de idade não superaram cinco anos de escolaridade;
- b) jornada escolar reduzida: a maioria dos países latino-americanos ainda não conseguiram adotar o estudo integral, de oito horas diárias, embora apresentem resoluções nesta direção, como a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. A jornada em período integral é a mais adequada para a implantação do sistema de ciclos e a única que possibilita a ampliação do tempo de estudo coletivo de professores;
- c) o déficit de vagas e projetos pedagógicos na educação infantil;
- d) fragilidade das políticas de apoio e incentivo ao professor, relacionadas ao desem-

Tabela 2

Eixos e Estratégias nas Orientações de Política Educacional na Década de 90

Eixos de Política	Estratégias e Programas
Gestão	-Descentralização administrativa e pedagógica -Fortalecimento das capacidades de gestão -Autonomia escolar e participação local -Melhoria dos sistemas de informações e gestão -Avaliação de resultados -Participação dos pais e comunidades locais
Equidade e Qualidade	-Enfoque nas escolas pobres dos níveis básicos -Discriminação positiva de grupos vulneráveis -Reformas curriculares -Fornecimento de textos e materiais de instrução -Extensão da jornada escolar -Programas de melhoria e inovação pedagógica -Programas de fortalecimento institucional
Formação de Professores	-Desenvolvimento profissional dos docentes -Remuneração por desempenho -Políticas de incentivo
Financiamento	-Subsídio à demanda -Financiamento compartilhado -Mobilização de recursos do setor privado -Redistribuição de impostos -Uso efetivo de recursos existentes (racionalização)

Fonte: GAJARDO, Marcela. “Reformas Educativas na América Latina: balanço de uma década”, In Documentos PREAL, n. 15, Rio de Janeiro: PREAL, agosto de 2000, p. 13.

penho, avaliação, recompensa e exposição pública. Bomeny destaca que pesquisa recente dos EUA revela que os melhores índices de desempenho profissional de professores relacionava-se com o desempenho que esses profissionais tiveram quando estudantes do Ensino Médio. A autora articula este dado com a constatação do déficit de formação básica de grande parte dos professores que ministram cadeiras específicas no Ensino Médio brasileiro.

Gajardo apresenta um quadro de estratégias inovadoras implementadas por governos latino-americanos ao longo da década de 90, possibilitando um panorama das iniciativas em curso (ver tabela 2):

As inovações e reformas não foram, como destacado no início deste item, homogêneas. A título de ilustração, analisaremos as mudanças relacionadas à autonomia escolar, tema caro nos debates brasileiros.

No Brasil, a construção da autonomia, na prática, confundiu-se com descentralização administrativa e financeira, relacionada diretamente com eleição de diretores escolares e criação de órgãos colegiados que aprovavam decisões e exerciam controle sobre sua execução. Também esteve diretamente relacionada à transferência de alguns recursos como aquisição de merenda e materiais de consumo. O fato é que nunca tivemos um padrão nacional de serviços educacionais. Como afirma Marta Arretche: *a carreira, o salário e o pagamento de professores, a natureza e qualidade dos serviços educacionais oferecidos, bem como os padrões de avaliação, foram sempre executados – na esmagadora maioria dos Estados – de modo independente para uma mesma série em uma mesma cidade por duas redes, que tenderam a operar de um modo inteiramente paralelo.*

A autora estudou como alguns Estados brasileiros implementaram as políticas educacionais descentralizadas, a partir da Constituição de 88 e LDB, que teriam que se confrontar com a cultura política fragmentada destacada anteriormente. Nos casos estudados, apenas o Paraná havia implementado um programa de descentralização efetivo, entre 1988 e 1994, transferindo para os municípios a gestão completa do ensino fundamental (incluindo educação especial, educação infantil e supletivo). O mais interessante é que o grau de adesão foi maior nos municípios de pequeno porte, justamente porque, na

análise de Arretche, possuem menor poder de negociação com os órgãos centrais do sistema educacional. Em outros Estados pesquisados (São Paulo, Bahia, Pernambuco e Ceará) os programas de descentralização ocorridos na primeira metade dos anos 90 foram insuficientes

ou parciais. No caso da descentralização da merenda escolar, a partir de 1993 estruturou-se uma intervenção nacional para sua municipalização. O baixo custo do processo de municipalização gerou um grande êxito do programa, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3

**Programa Nacional de Alimentação Escolar
Taxas de Municipalização em Estados selecionados**

Estado	Taxas de Municipalização
Rio Grande do Sul	75%
Paraná	68%
São Paulo	77%
Bahia	66%
Pernambuco	76%
Ceará	91%
Brasil	66%

Fonte: ARRETCHÉ, Marta. Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro/São Paulo: Revan/Fapesp, 2000, p. 165.

O que podemos aventar como hipótese explicativa é que a descentralização dos programas educacionais ocorreram no Brasil quando o programa em questão apresentava baixo custo operacional para o município que aderiria ao programa ou quando seu poder de barganha com o poder central era baixo. A análise de Arretche, em suma, sugere a persistência da cultura política centralizadora, a despeito das mudanças efetivamente ocorridas.

No caso do Chile, em 1990 foi promulgada uma lei que garante a descentralização curricular e pedagógica, onde as realidades locais são privilegiadas. Foi criado um fundo nacional para fomentar a elaboração de projetos de melhoria educativa (PME) das escolas. Durante a década de noventa, 5.600 projetos foram financia-

dos por este fundo.

Mas as experiências mais significativas de construção de autonomia escolar ocorreram na América Central. Três programas parecem se destacar: o PRONADE, da Guatemala; o EDUCO, em São Salvador; e as Escuelas Autónomas, da Nicarágua. Aqui é importante destacar o alto risco de atomização das escolas, embora este não seja a orientação inicial.

O PRONADE teve início em 1993 e ocorre nas escolas rurais da Guatemala e aproxima-se da experiência brasileira de Escolas Família-Agrícola (EFAs). Caracteriza-se pela transferência de responsabilidades administrativas para a comunidade local. Nas escolas são instituídos Comitês Educativos de Autogestão (Coeduca), compostos por pais, que contratam professores, pagam salários, provêm ajuda alimen-

tar, realizam a manutenção das escolas. Os COEDUCAs recebem apoio técnico de Instituições de Serviços Educativos (ISEs), que desenvolvem programas de formação e supervisionam o emprego dos recursos financeiros. Este programa envolve 3.600 professores e 155 mil alunos.

Por sua vez, o EDUCO salvadorenho foi criado em 1991 também caracteriza-se pela transferência de recursos financeiros para as comunidades locais administrarem os equipamentos escolares. Neste caso, as Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) realizam convênios com o Ministério da Educação e acessam fundos e programas de formação. As ACE são constituídas por pais de alunos e, como os COEDUCA, contratam professores e supervisionam seu desempenho. Neste programa estão envolvidos 1.800 professores e 168 mil alunos.

Por fim, as escolas autônomas da Nicarágua tiveram início em 1991 e também tiveram como pilar a organização de conselhos de escolas públicas, inicialmente de caráter consultivo. Os conselhos são compostos por pais, diretores, professores e líderes comunitários que analisam as questões pedagógicas e administrativas da escola. Hoje, os conselhos possuem poder deliberativo.

Como se percebe, as mudanças parecem adotar um norte próximo, a descentralização administrativa e aumento do poder da comunidade local, mas o grau de radicalidade das experiências e a própria concepção de sistema educacional público é muito distinto.

Todas as iniciativas reformistas da América Latina parecem

confluir para esta característica da unidade de intenções e heterogeneidade de métodos e resultados. Os avanços, como afirma documento do PREAL, são importantes, mas os resultados são pobres: persiste a distância entre estratos sociais, a melhoria dos resultados pedagógicos é muito lenta (sobretudo nos países mais pobres), a ausência de redes de comunicação e interação entre atores prevalece, os interesses corporativos e institucionais se sobrepõem aos interesses comunitários e sociais, o financiamento continua insuficiente.

Benno Sander, num lúcido ensaio sobre a gestão educacional na América Latina, já havia destacado a persistência da tradição funcionalista da educação, que objetiva a ordem e a integração social, onde a administração projeta-se como

mediadora entre interesses, dando lugar à hipertrofia das estruturas burocráticas. Estaríamos longe, então, de uma concepção que o autor denomina de Administração Relevante, ou seja, modelos de gestão onde o critério cultural define e mede o desempenho gerencial. Neste último caso, o critério da qualidade de vida e solidariedade comunitária superariam a de metas quantitativas alcançadas. Por este critério, a noção de capital social, ou a capacidade comunitária de se agregar e construir soluções coletivas aos problemas locais reorientaria os projetos educacionais e práticas pedagógicas.

Contudo, somos herdeiros de uma cultura política altamente centralizadora e dependente, onde a emergência de uma sociedade civil organizada tensiona com as tradições.

3. Indicando os desafios e impasses nesses vinte anos de reformas educacionais

Em junho de 2002, secretários de educação de vários municípios e estados brasileiros que vêm implementando reformas educacionais reuniram-se em Belo Horizonte para inaugurar o Fórum Nacional de Reformas Educacionais (FNRE). Ao longo de dois dias, secretários oriundos das regiões nordeste (Fortaleza e Pernambuco), sudeste (vários municípios de Minas Gerais e São Paulo, além de especialistas do Rio de Janeiro), sul (Mostardas, Florianópolis e Porto Alegre) e centro-oeste (Mato Grosso do Sul e Cuiabá) montaram um primeiro painel das reformas em curso e os principais impasses que enfren-

tam.

Pela representatividade política (os secretários presentes estão vinculados a governos que envolvem a totalidade dos grandes partidos brasileiros) e pela especificidade do Fórum (secretários que implementam reformas educacionais), o evento constitui-se num importante panorama do andamento das reformas educacionais brasileiras. As discussões realizadas revelaram uma dupla mão de dificuldades: a primeira, diz respeito aos entraves burocráticos e o legado da estrutura gerencial e organizacional do setor público (problemas com transporte escolar, substituição

de professores, além de fontes de financiamento foram os aspectos mais ressaltados); a segunda, destacava peculiaridades específicas das reformas (sistema de avaliação emergiu como um dos problemas mais citados).

Uma intervenção inicial de Fernando Hernández orientou grande parte das discussões posteriores. Hernández destacou como título de sua primeira intervenção “A importância de relacionar a formação dos professores com a melhoria da educação”. Um título que indica um olhar atento à prática educativa, a prática concreta da sala de aula, da realidade do professor. As reformas educacionais contemporâneas possuem este mote da relação entre sua efetivação e a capacidade protagonista do professor no seu desenvolvimento.

Em determinado momento, o educador espanhol destacou o “aprendizado acumulado” sobre as reformas. A partir daí, a articulação entre cultura do professor e desenvolvimento das reformas ficou mais nítido. Segundo Hernández, é fundamental a definição de um marco geral das reformas, através do qual se dialoga com o que se considera os desejos de uma sociedade. Mas o sentido da reforma precisa ser compartilhado com o professor, o que sugere estratégias de comunicação onde o professor explicita a maneira como ele experimenta a mudança, permitindo-lhe, inclusive, expressar suas objeções. A reforma é, então, compreendida como um processo sociopolítico, de negociação de interesses e convicções, o que demanda muito tempo, mais de oito anos de duração.

As estratégias de comunicação e negociação aparecem como fundamentais para o desenvolvimento das reformas justamente porque definem uma cultura escolar positiva, que incorpora e trabalha o sentimento de perda e de ansiedade dos seus protagonistas. Seu sucesso, portanto, está relacionado às condições que se instalam no interior das escolas, possibilitando que elas assumam riscos, mantenham o ânimo em momentos de turbulência e garantam a identidade de propósitos do grupo de educadores.

Em sua elaboração, Fernando Hernández parece sugerir que a condução política das reformas educacionais devem assumir a mesma crença pedagógica que as formulações educacionais centradas no acompanhamento do processo de desenvolvimento sustentam: a necessidade de diálogo com as práticas concretas e experimentadas para que o educando construa um conhecimento peculiar e próprio, transformando-se em protagonista. As reformas educacionais contemporâneas, a partir deste paralelo, deveriam dialogar com as práticas, experiências e desejos concretos dos professores, procurando transformá-los em “energia moral” que sustenta o desenvolvimento das mudanças.

Corroborando as sugestões de Fernando Hernández, os secretários sustentaram que o locus das reformas educacionais é o poder municipal, justamente porque possibilita a construção e prática de uma prática democrática, ou seja, a formação de uma massa crítica a partir das reformas. Quanto mais distante das escolas e do

cotidiano escolar, menos dialógica e permeável torna-se a reforma.

Tal constatação mantém identidade com a tese que apresentamos neste texto sobre a característica das reformas educacionais contemporâneas: a sua aproximação com as inovações escolares.

Como princípios a serem observados nas reformas educacionais os participantes do FNRE destacaram:

- a) a observação da vivência e subjetividade dos professores ao longo do processo de mudança. As reformas, em suma, dialogam com práticas cristalizadas e com ritmos e crenças diferenciadas do corpo docente. Ignorar a multiplicidade de intenções é romper o diálogo com o real ator das reformas;
- b) a definição pública de um marco global, de resultados e objetivos desejados. Este é o discurso que deve iniciar o diálogo com professores e comunidade escolar. Sem um marco e objetivos anunciados com clareza, não se estabelece um processo de reforma, mas uma imposição;
- c) observação do tempo necessário para que a reforma seja construída, enquanto processo. Fernando Hernández, em sua exposição aos secretários, destacou que estudos recentes sugerem um mínimo de oito anos em reformas cuja abrangência territorial é um distrito escolar;
- d) necessidade de distinção entre mudanças externas (reestruturação do sistema educacional) e mudanças

internas (reculturação). A construção de uma nova cultura educacional e escolar é mais complexa, necessária e longa e apoia-se, justamente, no diálogo permanente entre os gestores públicos e comunidade escolar; a prioridade na valorização do profissional da educação (o ator das reformas), compreendida como: remuneração salarial digna, formação em serviço a partir da demanda dos professores (em caráter permanente, incluindo temáticas como práticas na escola, cultura e lazer), inclusão dos professores na formulação de políticas educacionais, autonomia das escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos, organização de colegiados de gestão e participação, tempo semanal de estudo remunerado, prevenção e atendimento ao adoecimento, avaliação de desempenho profissional e institucional e investimento na formação em cursos superiores.

Como protagonista das reformas, o professor mereceu grande destaque nas intervenções. Foi consenso entre os presentes a necessidade de superação de contratos de trabalho que obrigam o professor brasileiro a ministrar aulas em muitas escolas, perdendo a oportunidade de ser elaborador na construção de um projeto institucional.

Apesar do foco dos discursos convergir para a valorização da escola e município como locus das reformas e do professor como seu protagonista, o tema da autonomia mereceu uma atenção mais minuciosa dos secretários. A autonomia,

sugeriram várias intervenções, não pode ser confundida com atomização do sistema público de educação. Desde a década de oitenta do século passado, o tema da autonomia escolar vem sendo explorado em todos os discursos sindicais e reformistas. Contudo, os discursos nem sempre tiveram a mesma intenção pedagógica ou política e acabaram evitando aprofundar tal distinção, tornando esta proposta uma bandeira aparentemente unânime e muito superficial. Enfrentando esta lacuna, o FNRE acatou a elaboração da secretaria de educação de Porto Alegre que sugeriu a adoção do conceito de "autonomia parcial". O conceito significa a busca do equilíbrio entre os regulamentos centralizadores e as iniciativas locais (projeto coletivo original, explícito e negociado, conjugando as finalidades visadas pelas autoridades às próprias necessidades e possibilidades de evolução local).

É possível verificar alguns paralelos entre as observações realizadas no FNRE e outros eventos educacionais de cunho progressista, que privilegiam o espaço escolar e sua relação com a comunidade.

Parece-me, mais uma vez, que tais iniciativas recentes reorientam as estratégias educativas do pós-guerra, quando objetivos educacionais vinculavam-se diretamente com objetivos econômicos nacionais. A escola havia se transformado num instrumento a serviço de objetivos gerais, distanciando-se das motivações e dinâmica local. Mas os exemplos citados ao longo deste texto indicam uma mudança significativa em relação a este foco. A escola e

o espaço de vivência social passam a se encontrar, articulando projetos educacionais. A escola passa a observar e interagir com outros espaços formativos (as ruas, as organizações culturais e religiosas, as festas populares, os lares), incorporando as intenções sociais e motivando processos de aprendizagem e socialização mais amplos. Os espaços educativos, então, superam o espaço escolar, mas são todos incorporados no projeto pedagógico da escola.

É a partir dessa nova lógica que o papel do professor e atenção em relação às suas condições de trabalho e desenvolvimento parecem ganhar relevância nos processos de implantação das reformas educacionais contemporâneas. É ele, o professor, o sujeito da leitura institucional que a escola deve realizar para compreender as possibilidades de interação com os outros espaços formativos e de socialização dos alunos. É ele que interage com os alunos e, preferencialmente, com pais, líderes comunitários, dialogando com vários saberes e interesses que passam a compor novos projetos e currículos.

Mas, se esta hipótese é válida, estamos muito longe de conseguirmos traduzir tal compreensão e necessidade em práticas concretas. Ainda adotamos metodologias impositivas de implantação das reformas, alijando os professores da elaboração e da definição do ritmo da mudança. E, mais: não conseguimos, ainda, incorporar as dimensões culturais do trabalho docente na condução das referidas reformas. Este é o caso das múltiplas expectativas que afetam o trabalho do professor. Um olhar, ainda que breve, so-

bre este tema pode auxiliar na compreensão do quanto divorciamos as iniciativas reformistas do cotidiano do professor.

Uma das expectativas sociais em relação ao papel social do professor é o de “mãe postiça”, em especial nos primeiros anos de escolaridade. Esta é uma expectativa marcadamente afetiva. Contudo, nos anos posteriores, a expectativa social é de transferência de competências técnicas aos alunos. Finalmente, nos anos de Ensino Médio, a expectativa passa a ser a preparação para o ingresso nas universidades e mercado de trabalho. Tal pressão social, muito distinta em relação à faixa etária do aluno, implica numa determinada conduta profissional do professor e sua performance gera um determinado julgamento sobre sua competência. As reformas raramente dialogam com tais pressões que inundam o cotidiano de trabalho do professor. Ao contrário, o discurso reformista é genérico e universal, não conseguindo manter contato com

as expectativas sociais reais e com o cotidiano escolar. O discurso generalista das reformas aumenta, em muitos casos, a solidão do professor que, além de atender as demandas das famílias, passa a ter que atender as demandas governamentais. Não por outro motivo, muitos acabam mergulhando numa sensação de frustração e rancor. A psicanalista Alicia Fernández procurou traduzir tais sentimentos cotidianos no que denominou queixas-lamento (desmobilizadoras) e queixas-reclamo (que denunciam as causas do sofrimento). Muitas vezes, as queixas são estimuladas e promovidas pela escola e evoluem, não raro, para uma denúncia da redução da tarefa de educar.

Alicia Fernández oferece pistas para compreendermos o quanto estamos distantes de atingirmos os objetivos reais das reformas educacionais contemporâneas. São inúmeros os casos em que as reformas são implantadas e as queixas dos professores multiplicam-

se. Mas, na medida em que o professor é o ator principal das reformas, tal situação revela uma larga distância entre intenção e gesto. Este parece ser o principal obstáculo: articular os objetivos gerais das reformas com uma escuta atenta do cotidiano escolar e do fazer docente.

John Dewey, numa oportunidade, afirmou que nem sempre, quando um professor afirma que possui dez anos de experiência, ele está dizendo a verdade. Muitas vezes, disse o autor, o professor teve apenas um ano de experiência e a repetiu por mais nove anos. A experiência, em síntese, nasce da reflexão sobre a prática concreta. Se não criarmos condições concretas para que o professor mergulhe nas experiências das reformas educacionais, passaremos vários anos e, ao final, constataremos que as mudanças não criaram raízes. Poderão ser eficazes, mas dificilmente serão efetivas.



Foto: Fernando Cardozo

4. Bibliografia de Referência

- ARRETCHE, Marta. Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro/São Paulo: Revan/Fapesp, 2000.
- CAMPOS, Maria Malta. "A Qualidade da educação em debate", In Cadernos do Observatório. Edição Especial Educação. Rio de Janeiro: IBASE, outubro de 2000.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARBONELL, Jaume. A Aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology, n. 94, 1988.
- FERLIE et al. A nova administração pública em ação. Brasília: ENAP/UnB, 1999. Esta concepção de gerenciamento público foi denominada no Brasil de "Estado Gerencial".
- FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- GARDNER, Howard; TORFF, Bruce & HATCH, Thomas. "A idade da inocência considerada: preservando o melhor das tradições progressistas na psicologia e na educação", In OLSON, David et al, Educação e Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HARGREAVES, Andy et al. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho .Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HOCHSCHILD, Arlie, The Second shift: working parents and the revolution at home. New York : Viking Penguin, 1989.
- HUNTINGTON, Samuel. O Choque de Civilizações. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- LIPOVETSKY, Gilles. A Terceira Mulher. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- PUTNAM, Robert. Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- RICCI, Rudá. "O Perfil do Educador do Século XXI: de boi de coice a boi de cambão", In Educação & Sociedade, n. 66, Ano XX, Campinas: CEDES, abril de 1999.
- SACRISTÁN, j. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANDER, Benno. Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SHORTER, Edward. A Formação da Família Moderna. Lisboa: Terramar, 1995.
- WOLF, Alison. Does education matter? Myths about education and economic growth . Londres: Penguin Books, 2002.
- ZAINKO, Maria Amelia (org.). Cidades Educadoras. Curitiba: Editora UFPR, 1997

Fernando Cardozo



Maria Benedita de Castro de Andrade
Presidente

Fernando Cardozo



Marisa Lage Albuquerque
Vice-Presidente

Fernando Cardozo



Dinah Maria Barile
Secretária Geral

Fernando Cardozo



Ana Maria Dünkell Bonalumi
Vice-Secretária Geral

José Bergamini



Eliana Mandarino G. Bonastre
Diretora de Adm. Financeira

José Bergamini



Yone da Silva Moreira
Vice-Diretora de Adm. Financeira

Fernando Cardozo



Egle Prescher laconelli
Diretora p/ Assuntos de Legislação e Defesa dos Direitos dos Filiados

Fernando Cardozo



Carmem Beatriz Stroisch
Vice-Diretora p/ Assuntos de Legislação e Defesa dos Direitos dos Filiados (licenciada)

José Bergamini



Marilva Silva Gonçalves Barsan
Diretora de Eventos Educacionais

José Bergamini



Neuza Maria Canile Hartman
Vice-Diretora de Eventos Educacionais

José Bergamini



Alairse Vivi
Diretora Cultural

Fernando Cardozo



Maria de Lourdes Martins
Vice-Diretora Cultural

José Bergamini



Aparecida Benedita Teixeira
Diretora de Imprensa

José Bergamini



Marilza Gomes da Gama e Silva
Vice-Diretora de Imprensa

Fernando Cardozo



Solange Gonçalves de Lima
Diretora de Políticas Sociais (licenciada)

Fernando Cardozo



Marcia Sotero Filatro
Vice-Diretora de Políticas Sociais

José Bergamini



João Alberto Rodrigues de Souza
Diretor de Organização Sindical

Fernando Cardozo



Rosana Blasio Martins
Vice-Diretora de Organização Sindical (licenciada)



**SINDICATO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO
DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Praça Dom José Gaspar, 30, 3º andar, Centro

CEP 01047-010 - São Paulo, SP

www.sinesp.org.br - sinesp@sinesp.org.br