

PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?

FORMAÇÃO DE FORMADORES BÁSICOS

Pedro Demo*

Introdução

Trata-se de discutir, de modo introdutório e tentativo, a relevância da profissão de formadores básicos, considerada desde logo estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia. Embora ainda esteja marcada pela seleção negativa, porquanto não desempenha atração profissional entre os jovens nem lhes garante futuro promissor, teríamos de rever radicalmente tal situação, na dupla dimensão da valorização profissional (remuneração, carreira, organização política, etc.) e da competência técnica (capacidade de estar cientificamente à frente dos tempos). No pano de fundo está a nova maneira de visualizar o papel da qualidade da educação, que, sem jamais decair em panacéia, de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento. Algumas hipóteses de trabalho são aqui cruciais.

De um lado, a problemática da qualidade, valorizada hoje em todos os âmbitos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, ambientais, aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade, ainda que, para tan-

Doutor em Sociologia e Pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

to, tenha de lançar mão de habilidades tecnológicas (Soares, 1992). Quer sob o ponto de vista mais individual (satisfação), quer sobretudo do ponto de vista social, coletivo (participação), qualidade denota intrinsecamente uma questão política, ou seja, processo e produto tipicamente humano. Qualidade política não se contrapõe à qualidade formal, técnica, metodológica, antes uma implica a outra, cada qual com sua lógica própria. Com isto, fica patente que a formação dos professores será o fator mais decisivo da qualidade educativa básica.

De outro lado, no contexto do planejamento estratégico, torna-se consenso cada vez mais comum que educação representa a vantagem comparativa (competitiva) mais decisiva face às oportunidades de desenvolvimento, desde que qualitativa e moderna. Diante do desafio de construir projeto moderno e próprio de desenvolvimento, educação emerge como fator crucial tanto no repto "moderno" (manejo e produção do conhecimento, fator principal das mudanças que se impõem neste fim de século), quanto no repto "próprio" (humanização da modernidade¹ e fecundação vantajosa a partir das identidades culturais). Educação significa a possibilidade de realizar modernidade que seja menos parametrização externa (de fora para dentro, de cima para baixo, via produção econômica, consumo e meios de comunicação), e mais conquistada por parte

¹ Tomamos modernidade aqui no sentido simplificado de desafios de mudança que sobrevém à sociedade e a economia neste fim de século, sem entrar em polêmica conceitual. Trata-se de mudanças estruturais em todos os níveis, cujo móvel mais relevante seria educação (ciência e tecnologia), desde que qualitativa.

da sociedade, porque é o fator mais decisivo da cidadania e da atual competitividade e qualidade econômica (CIMA, 1991; Carvalho, 1992; Seitz, 1991).

Assim, teorias da mudança ou do desenvolvimento visualizam, cada vez mais, na educação (mais ciência e tecnologia, ou no manejo e produção de conhecimento) o fator mais decisivo, embora nunca mecânico ou automático, substituindo tanto expectativas objetivistas (revolução pela via da infra-estrutura), quanto subjetivistas (revolução pela via ideológica). Mudança é questão de qualidade formal e política ao mesmo tempo, cuja efetividade depende, mais que tudo, da qualidade educativa da população (formação básica), no sentido de poder assumir a condição de sujeito histórico de seu próprio projeto de desenvolvimento. Para tanto, precisa apropriar-se do conhecimento disponível relevante, manejá-lo como instrumentação essencial da modernidade e atualizar-se continuamente. A par disso, mister se faz produzir conhecimento, implicando condição de competência própria nesta parte, no contexto globalizado da ciência e da tecnologia (UNESCO/CEPAL, 1992; PNUD, 1990).

Expectativas sobre educação

Para que educação suporte tamanha relevância, carece deter as devidas virtudes históricas, sem mistificações. Estratégias modernas e sustentáveis de desenvolvimento destacam educação, ciência e tecnologia, mas compõem-se de muitos outros fatores relevantes, cujo espectro globalizado e sistêmico lhes

empresta significação estratégica. Uma razão para tal destaque está no reconhecimento geral de que a marca essencial do desenvolvimento seria a humana, não a econômica ou a técnica, que, no fundo, são instrumentais, embora integrantes. Educação englobaria, da maneira mais aceitável e moderna, esta composição estratégica, desde os fins (o homem satisfeito e participativo) até os meios (ciência e tecnologia). Educação seria apta a humanizar e a sustentar a modernidade, contribuindo a viabilizar desenvolvimento ao mesmo tempo moderno e próprio (Demo, 1992).

Diante desse horizonte, salta aos olhos que necessitamos de uma educação muito diferente daquela usual. Em primeiro lugar, precisamos de educação que "puxe" o desenvolvimento, não que se arraste atrás, representando o atraso. Para tanto, carece corresponder ao desafio de manejar e produzir conhecimento, ou seja, deve superar a exclusividade da didática "ensino/aprendizagem" (Demo, 1991), tipicamente reprodutiva/transmissiva. Trata-se de superar a "exclusividade", porquanto continua relevante a função da escola no sentido de socializar conhecimento disponível (Stein, 1987).

O que marcaria a modernidade educativa seria a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num todo só, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico. A primeira necessidade é da ordem dos insumos instrumentais, enquanto a segunda perfaz mais propriamente o desafio humano da qualidade. A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instru-

mento mais eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidiria com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir atitude positiva construtiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender. E preciso abandonar a postura de mero objeto de aprendizagem, para assumir a de sujeito histórico, com base no manejo e produção de conhecimento (Carragher, 1988; Vygotsky, 1989; Grossi, 1990 a, 1990b e 1990c).

Há pelo menos três reptos mais profundos nesta parte. Primeiro, é mister compor de modo criativo e renovado o que seria o centro da formação básica universal, unindo humanismo e técnica. Existe uma tendência a aceitar que esta formação básica é constituída de "filosofia, linguagem e matemática",

2 Esta trilogia indica algo de sentido metafórico e real. Quanto ao lado metafórico, sinaliza um tipo de conhecimento balanceado, recebendo matemática o mesmo tratamento que filosofia e língua, até porque matemática e linguagem do mundo moderno. Quanto ao lado real, sinaliza um tipo mais aceitável de modernidade, que, sem deixar de impulsionar inovações pela via do domínio matemático, compõe-se com o humanismo implícito em todo projeto educativo. Entretanto, sinaliza ainda que este humanismo não significa resistência, postura de costas para o futuro; ao contrário; indica fortemente sua atualização, para poder estar à frente dos tempos. Por fim, a trilogia funda uma proposta essencial em todos os patamares da formação educativa, porque representa a formação básica comum estratégica. Primeiro, no 1º grau, representa aquele acervo de conhecimento crucial e sempre renovado que deve estar ao alcance de todos os cidadãos. Segundo, aponta para uma espécie de saber fundamental propedêutico indispensável para manejar e produzir conhecimentos, repercutindo, por exemplo, no 3º grau numa oferta inicial abso-

para indicar uma composição direcionada tanto a humanizar a modernidade, quanto a modernizar o humanismo. Trata-se, na verdade, de tornar acessível a todos conhecimentos básicos estratégicos na dupla direção da constituição da cidadania e da capacidade produtiva. Parte deste repto é típica "aprendizagem", mas didaticamente é fundamental superá-la para fomentar no aluno atitude positiva de pesquisa, entendida esta como princípio científico e educativo (Demo, 1991; Luckesi, 1991; Cademartori, 1991; Dias et al., 1991).

Segundo, é mister trabalhar especificamente o espaço educativo do aprender a aprender, cuja base é uma atitude de pesquisa diante da realidade, acompanhada da competência de nela intervir com base em conhecimento atualizado. Mero ensino, mera aula, meras provas decaem na vala da mediocridade, porque neles não aparece o ímpeto educativo emancipatório, nem no professor, nem no aluno. Ademais, a didática típica "ensino/aprendizagem" tenderá a ser assumida, cada vez mais, pela instrumentação eletrônica, capaz de transmitir conhecimento disponível em condições mais favoráveis que os professores. O professor continua insubstituível como orientador do aprender a aprender, porque se trata de formar uma competên-

lutamente comum a todos os cursos. Terceiro, indica uma direção moderna substancial do conhecimento, avesso à cópia reprodutiva e identificado com a capacidade criativa, crítica do aprender a aprender e do saber pensar. Conhecer não se volta, primordialmente, a apropriar-se do conhecimento dos outros, mas a fundar as condições de manejar e produzir conhecimentos próprios. Conhecimento, assim tomado, é alavanca fundamental da emancipação.

cia humana que exige sujeitos interagindo, mas será substituída como "ensinador" (Freitas, 1989; Fleury, 1991; Frigotto, 1989; Mello, 1986).

Este repto coloca sobre o professor exigências específicas, tais como: pesquisa como sua definição essencial, não tanto aula, para que tenha atitude crítica e criativa; elaboração própria como condição profissional iniludível; capacidade de teorizar a prática; atualização permanente; construção, na escola, de didáticas produtivas, capazes de promover no aluno a condição de sujeito histórico; capacidade de usar e produzir instrumentação eletrônica educativa.

Terceiro, é mister, mais que aprimorar os professores, recriar a profissão em muitos sentidos. A razão mais fundamental é o reconhecimento de que se trata de profissão estratégica, em cujas mãos está, em grande parte, o futuro do país em termos de desenvolvimento. Por conta disso, corresponde-lhe, de um lado, competência clara e sempre renovada em termos de manejar e produzir conhecimento, e, de outro, valorização profissional definitiva, para que seja marcada pela seleção positiva. Ademais, todos os professores deverão deter com o tempo pelo menos formação de 3º grau, eliminando-se a diferença odiosa e arcaica entre professores menores (normalistas) e maiores (Pimenta e Gonçalves, 1990; Alves, 1992; Candau, 1991).

Faz parte desse repto, assim, também a participação da universidade em termos de formação dos professores de educação básica e de reciclagem permanente, tomando-se em

conta que a qualidade da educação está remetida primordialmente à qualidade dos professores. De novo, para educação puxar o desenvolvimento, não pode ser tocada pela universidade de hoje, muito menos pelas atuais faculdades de educação. Entretanto, não cabe dúvida sobre o reconhecimento de que tais faculdades detêm papel essencial no processo de consolidação da educação como móvel crucial das mudanças modernas e da humanização da modernidade. Para dizer o mínimo, delas deveria provir a construção adequada da didática do aprender a aprender, em todos os níveis, ou seja, do pré-escolar ao 4º grau (Wachowicz, 1989).

É mister, no desafio de compor o progresso técnico com o humanismo, imprimir nos educadores e na universidade como um todo o compromisso com a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, a crítica e a criatividade, superando-se a cópia da cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem. É fundamental atualizar o humanismo, ainda perdido em velharias típicas de ciências humanas discursivas e superficiais. É fundamental "educar" a modernidade, para que o progresso não persista tão insistentemente na concentração da renda. A universidade teria de ocupar o lugar que a sociedade e a economia dela esperam, a saber, o lugar onde se discute, se monta, se ensaia, se efetiva o futuro (Greenfield, 1988; Salm, 1991).

Cabe ressaltar o impacto da qualidade educativa sobre a competitividade e qualidade da economia, algo que os educadores geralmente têm receio de colocar, por conta do risco de

instrumentalização capitalista. Este risco é óbvio, até porque o capitalismo se interessa por educação por conta do aprimoramento das condições de lucro, não por pieguice. Mesmo assim, esta hipótese de trabalho pode ser bem elaborada e alargar enormemente o horizonte de influência positiva da educação.

A primeira constatação refere-se ao patrimônio já comum de que mudança estrutural é motivada sobretudo pela qualidade educativa (manejo e produção do conhecimento). Vale isto também para o mundo da economia, cuja competitividade e qualidade dos processos e produtos dependem, cada vez mais, de recursos humanos qualitativos, dotados da capacidade de saber pensar, avaliar processos complexos, questionar a qualidade, globalizar conhecimentos e experiências, a par de deter habilidades prático-técnicas.

A segunda constatação está na diferença profunda entre capitalismo selvagem, marcado pela mais-valia absoluta (exploração vil da mão-de-obra), e o capitalismo dito moderno, contextualizado pela mais-valia relativa (fundada no uso do conhecimento). Não se põe a superação do sistema, mas a migração útil de um estágio a outro, com visíveis ganhos também para os recursos humanos implicados, tais como: a par das melhorias salariais, do maior acesso ao consumo, do ambiente mais aceitável de trabalho, valoriza-se a capacidade de participação política (sindical), fator crucial da redistribuição de renda e do confronto mais tolerável entre capital e trabalho (Kurz, 1991; Offe, 1980-1991).

A terceira constatação leva a ver que não é mister necessariamente reincidir na velha teoria dos recursos humanos, que os instrumentalizava diretamente em função das necessidades do capital, no contexto de meros treinamentos funcionais (taylorismo, por exemplo). O capital "precisava" de "mão-de-obra" em sentido instrumental, para realizar seu ciclo reprodutivo e concentrador, sendo este tipo de exploração a fonte principal de acumulação. O capitalismo moderno certamente continua "usando" o trabalhador, mas o teor de "dependência" é mais profundo, levando-o a vê-lo como componente essencial da capacidade competitiva e, por isso, do êxito do empreendimento produtivo. "Mão-de-obra" pouco qualificada, mesmo abundante, é fardo, até porque predomina o sentido da intensividade do capital sobre a do trabalho. Torna-se fundamental agregar valor intelectual ao processo produtivo, passando-se do uso instrumentalizado da "força-de-trabalho" para a participação qualificada educativamente, sem falar que a massa salarial emerge como fator principal da demanda (Paiva, 1989).

É claro que restam/sobrevêm outros problemas. A empresa moderna terá de conviver com um trabalhador melhor organizado politicamente, que já não aceita contribuir para um processo produtivo de cujos benefícios não participa. Precisa aprimorar formas de avaliação da qualidade dos processos e produtos, onde a qualidade do fator humano é essencial. Por outra, a intensividade do capital elitiza ainda mais o mundo da competitividade, dificultando a geração de excedentes sociais para uma oferta decrescente de emprego. Regiões menos desenvolvidas correm risco não só de subdesenvolvimento relativo,

mas de "irrelevância" econômica, marcando-se pela sucata tecnológica, já que suas vantagens anteriores (abundância de matéria prima, geografias extensas, tamanho populacional e da mão-de-obra disponível, etc.) se banalizam, sem falar que, no contexto da mais-valia absoluta, dificilmente se forma mercado consumidor apreciável (Kurz, 1991).

Com isto, educação de qualidade atinge condição de relevância histórica extraordinária, porque aparece como componente crucial dos processos emancipatórios. Desborda a condição clássica de instrumentação crucial da cidadania (formação do sujeito histórico competente, organizado, crítico e criativo), para penetrar o mundo da produtividade, aninhando-se no miolo do dinamismo econômico e confluindo capacidade de participar com a de produzir. Com efeito, emancipação funda-se nessas duas colunas vertebrais, fazendo da qualidade educativa o maior investimento estratégico. Já não é mero gasto social, cujo retorno seria impraticável controlar. A sustentabilidade do desenvolvimento inclui, em seu centro, sempre, a formação adequada de recursos humanos, seu componente essencial de

3 Para evitar malentendidos, usamos os termos "instrumentar" e "instrumentalizar" em sentidos muito diversos e mesmo oposto. O primeiro e seus derivados conotam a dotação de instrumentos (meios) adequados para se atingir um fim. A política pública de educação é a melhor instrumentação da cidadania popular. Ciência e tecnologia instrumentam de modo mais efetivo o progresso. Segundo termo (e seus derivados) já conotam a redução de fins ao nível dos meios, coincidindo com o significado típico da discussão de Marcuse sobre "razão instrumental" na Escola de Frankfurt. O capitalismo selvagem reduz o trabalhador a mero meio de acumulação de capital.

qualidade (Habermas, 1982-1989; Siebeneichler, 1989; Rouanet, 1986).

Alguns Problemas dos Professores

Em termos de realidade nacional, forçoso é reconhecer nosso atraso significativo, em muitas faces. Na educação básica, se avançamos sensivelmente na quantidade (mais de 90% das crianças em idade escolar acedem à escola), revelamos ainda déficits qualitativos clamorosos. O aproveitamento do 1º grau estaria por volta de 1/3 (apenas cerca de 30% dos alunos completam a 8ª série), significando isto não só desperdício insustentável, mas sobretudo agressão frontal ao direito constitucional (Costa, 1990).

O baixo aproveitamento deve-se, em parte, às próprias condições de precariedade sócio-econômica e cultural das crianças e respectivas famílias. Mas, em parte, deve-se aos baixos teores qualitativos do sistema, em particular do professorado. Não se trata de impingir aqui qualquer noção de culpa, mas de dimensionar este fenômeno de extrema precariedade, que tem uma das origens no próprio processo de massificação da oferta. O saudosismo segundo o qual, um dia, tivemos boas escolas públicas, onde apareciam professoras distintas e competentes, não cabe, porque naquela época educação estava disponível apenas para a elite. O preceito democrático da universalização do 1º grau levou, quase que naturalmente, a este tipo de massificação, onde assoma mais que tudo o lado negativo do nivelamento por baixo.

Um dos aspectos mais precários do sistema educativo está no fato recorrente de que muitas crianças não o aproveitam convenientemente por conta de agentes mal formados, inadequados à tarefa, sobretudo se levarmos em conta o desafio. Para educar crianças pobres e culturalmente indigentes, na maioria dos casos, carecemos de um professor altamente preparado e competente. Faz parte deste imbróglio, sempre, a condição histórica profissional de uma ocupação rebaixada aos mais ínfimos patamares de prestígio social, marcada pela seleção negativa (Mello, 1986).

Segundo dados de 1987 (MEC/SEEC), no Nordeste, por volta de 45% dos professores de Cursos Normais eram "leigos", no sentido de que não possuíam formação superior. Tratava-se de professores dotados apenas com formação de 2º grau, para formar outros professores com nível de 2º grau. No caso do Maranhão, esta percentagem subia para quase 70%, permanecendo em pouco mais de 60% em Alagoas. Como média nacional, pouco mais de 20% dos professores em Cursos Normais eram "leigos".

Existiam, em 1987, pouco mais de 1 milhão e cem mil postos docentes do ensino de 1º grau, dos quais 13% (146 mil) não possuíam 2º grau completo. No Norte, esta relação subia para 31,7%, e no Nordeste, para 26,2%. Em Estados como Pará, Acre, Ceará, Maranhão, Paraíba, a percentagem de professores leigos atingia os 40%. Na zona rural, Estados como Amazonas, Acre e Ceará mostravam taxas superiores a 80%. Dos 146 mil professores leigos, mais de 80% exerciam suas atividades na zona rural, e mais de 50% localizavam-se no Nordeste. Com

isto, caracterizava-se que a "geografia" do professor leigo era rural e nordestina predominantemente, representando cifras ainda alarmantes em nossa realidade (Barreto, 1991a).

Sob o ponto de vista da remuneração, usando dados da RAIS, Barreto comparou o professor de 1º grau com outras profissões assemelháveis (tendo como critério de comparação grau de escolaridade e taxa de empregos ocupados por mulheres), em particular, com "auxiliares de contabilidade/caixas" e "secretárias". Os resultados mostram que para 1986 e 1987 os professores ganhavam, em média, menos que as duas profissões em cotejo. O salário médio dos professores, em 1987, era da ordem de US\$ 192,89, descendo no Nordeste para US\$ 137,63 (Barreto, 1991b).

É fator prejudicial, também, o atual corporativismo crescente entre professores e agentes educacionais, voltado a benefícios próprios de modo abusivo, sem levar em conta os direitos das crianças. Por conta disso, faz anos que não temos calendários normais de atividade escolar, reduzindo o funcionamento do sistema a mínimos cada vez menores. Se levarmos em conta que a criança permanece em média por volta de três horas diárias na escola, somando-se a isto as paralisações crescentes, o aproveitamento estaria em franco declive.

Entretanto, este fenômeno é menos causa do que consequência, levando-se em conta a situação profissional ainda muito deprimida dos professores. É impraticável a qualidade educativa deles no contexto de pobreza marcante, sobretudo em

giões mais atrasadas. Embora melhores salários não repercutam necessariamente em melhoria da qualidade, fazem parte da cidadania do professor. Um dos traços mais deprimidos nesta situação está no conluio — círculo vicioso — entre miséria e despreparo, algo típico das Escolas Normais, por exemplo- A normalista é típica vítima deste tipo de sistema, que nela estampa posicionamento histórico persistente diante da educação básica, fraudando direitos básicos dos mais decisivos para as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um todo.

A Escola Normal representa, de modo geral, uma das terminalidades de 2º grau mais precárias, sem falar na estigmatização feminina. Não se constrói aí qualquer chance de uma educação moderna, proeminente em termos de formação geral, capaz de avançar de modo atualizado na matemática, ciências naturais, etc, fundada no aprender a aprender, e assim por diante. Na prática, fabrica-se um professor "menor", relegado aos primórdios do sistema de educação, como se estes fossem a fase menos crítica. Com certeza, o baixíssimo aproveitamento do 1º grau correlaciona-se com este tipo de precariedade, nem seria cabível exigir ou esperar da normalista tamanha competência, dada sua condição profissional (Lelis, 1989).

A universidade não tem assumido desafios modernos típicos, como tecnologia educacional, os temas relativos ao engate entre educação e tecnologia, os desafios da qualidade formal e política. Pululam cursos arcaicos, entre eles os de pedagogia, signo típico da posição de mera retaguarda. Com isto, torna-se praticamente impossível construir um educador capaz de

elaborar e efetivar projeto próprio pedagógico. Vive de cópia e só ensina a copiar.

Preocupa sobremaneira a problemática do professor de educação básica preparado nas licenciaturas, sem falar no educador em geral, gestado nas Escolas de Pedagogia. São crescentes as dificuldades de avançar em ritmo adequado nas áreas de matemática e ciências, sem falar na questão da qualidade. De um lado, há a questão da formação básica, marcada pela baixa demanda e pela alta desistência, sobretudo em disciplinas mais sensíveis à modernidade. De outro, existe o atraso da didática, ainda presa ao modelo da mera aprendizagem via aula (cópia da cópia), muito afastada dos compromissos de elaboração própria, reproduzindo um educador incapaz de traduzir a emancipação instrumentada em educação e ciência.

Alguns exercícios de planejamento estratégico, realizados no Departamento de Macroestratégias (Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República) em 1992, indicam horizontes possíveis de progresso, mas certamente muito difíceis de atingir, porque implicam mudanças radicais no sistema. Alguns acenos para o 1º grau seriam:

- a) para 10% de decréscimo anual das taxas de evasão e repetência a partir de 1992, a matrícula alcançaria no ano 2000 a quase 40 milhões de alunos (30 por docente), e, se pagássemos em média o salário de US\$ 600 por professor, isto custaria 3.84% do PIB ou US\$ 18.12 bilhões;
- b) tomando-se algumas hipóteses modestas (crescimento dos professores com nível superior, diminuição dos leigos, substi-

- tuição por aposentadoria, etc), somente após o ano de 2010 seria viável termos apenas professores de nível superior;
- c) para se atingir aproveitamento de 2/3 dos alunos no ano 2000, é mister melhoria de 1270 anuais nas taxas de evasão e repetência (Brasil.SAE, 1992).

Possível seria. Mas supõe formidável vontade política e aumento significativo de investimento. Nosso sistema está efetivamente marcado pela mediocridade encardida, num conluio fatal entre incompetência técnica, desprestígio profissional dos professores e falta de decisão pública.

Desafios desta Hora

1. É preciso rever radical e progressivamente a proposta da Escola Normal, em dois sentidos pelo menos. Num primeiro momento, é fundamental preocupar-se com a qualidade e atualização deste tipo de formação, porquanto nossas crianças estão nas mãos dela. A importância crucial da normalista no sistema educacional é, de modo geral, negligenciada, seja porque representa na realidade profissão relegada, seja porque se supõe, sem mais, que sua formação está adequada, seja porque nos satisfazemos com quantidades apenas. Na verdade, trata-se da figura mais estratégica: de sua qualidade depende a qualidade da educação inicial (incluído o pré-escolar).

Fato mais marcante é a baixa qualidade deste tipo de formação, sem falar no recrutamento rebaixado e na estigmatização feminina. No fundo, predomina a seleção negativa. A par disso,

a atualização é um processo pouco contemplado, numa faixa profissional onde o envelhecimento científico é rápido e fatal (ISEP, 1990). A seleção negativa sinaliza não só o fenômeno de uma ocupação residual, mas igualmente do reduto da incompetência acumulada (entidades de capacidade duvidosa em termos de formação, negligência de disciplinas estratégicas, sobretudo de Matemática e Ciências, vezes inócuos de "treinamento", arranjos temerários de estudos adicionais para ampliar o leque de atuação profissional) (Novaes, 1987; Freitas, 1989).

Num segundo momento, é crucial encetar processo de superação, no tempo, do modelo da Escola Normal, introduzindo formação superior, para corresponder à complexidade do desafio, conforme a Constituição e as expectativas modernas. Não cabe um "professor menor", logo em área tão estratégica. Dado o desafio, carecemos de um superprofissional, dotado de ampla formação geral, competência educativa evidente, capacidade interdisciplinar, para tratar da criança de modo global e pleno.

A passagem para nível superior não garante, mecanicamente, qualidade "superior", mas é condição importante, inclusive de valorização profissional. Tal passagem suporia revisão radical do que entendemos, neste País, por formação superior, em termos curriculares. Mais do que nunca, aplica-se esta cautela à problemática do educador, que não pode ser gestado em ambiente de reprodução e cópia, destituindo-o da fundamental capacidade de construir projeto crítico e criativo pedagógico, com elaboração própria.

Componentes decisivos desta discussão seriam:

to menor for a criança, tanto maior deve ser o respectivo quanto menor for a criança, tanto maior deve ser o respectivo;

a) quanto menor for a criança, tanto maior deve ser o respectivo profissional deveria estar entre as profissões mais prestigiadas do País, em termos de qualidade formal e política, e remuneração;

Ho o desafio de educar adequadamente crianças social e culturalmente muito prejudicadas, cercado de forte complexidade, o respectivo profissional deve estar dotado de extrema competência;

este tipo de educador carece ultrapassar os horizontes usuais atribuídos à pedagogia, não para intrometer-se em especialidades específicas (tipo pediatria, psicologia infantil, fonoaudiologia, etc), mas para sustentar visão interdisciplinar pertinente;

e) marca deste educador deve ser a capacidade própria de elaboração, pesquisa, construção criativa, cultivando o ambiente moderno do "aprender a aprender", para fugir do "ensinar a copiar" (Olmsted & Weikart, 1989).

2. Em termos de formação do educador como tal, definido este como gente preparada em pedagogia, temos um rol de questões da maior gravidade e que implica um repensar radical.

Os cursos de pedagogia estão entre os mais fracos, em particular aqueles de entidades particulares noturnas, sem falar que sua procura está marcada também pela seleção negativa. Nada têm a ver com a modernidade. Pelo contrário, representam o atraso, reduzindo educação a atividade consolidada na cópia e na reprodução, conhecimento de segunda categoria para gente de segunda categoria.

Os currículos são no mínimo arcaicos, carecendo comprometer-se com propostas intensivas e fundadas na capacidade de pesquisa e elaboração própria, o que incluiria:

- a) parte inicial propedêutica, destinada a construir competência metodológica no manejo e produção de conhecimento, incluindo, filosofia da ciência, metodologia científica, estatística e planejamento, língua e iniciação teórica*
- b) esta parte deve ser instrumentada eletronicamente de modo farto e recorrente, para diminuir a necessidade de aulas e abrir espaço para trabalho do aluno e com o aluno
- c) parte profissionalizante organizada por temas de pesquisa, com a finalidade de o aluno exercitar a capacidade de dar conta de temas, desenvolvendo método capaz de dar conta de qualquer tema; em vez de cobrir extensões infundáveis de matéria, opta-se pelo aprofundamento intensivo, que redunde na capacidade de elaboração própria;
- d) teorização da prática, tomando-se esta como curricular estritamente;
- e) avaliação em torno da produção própria, não de aulas e provas.

Os cursos de pedagogia necessitam aderir a este tipo de modernidade, para poderem puxá-la dentro do ambiente universitário, estabelecendo a dianteira em termos de manejo e produção de conhecimento. Não se pode falar de capacidade criativa e crítica da educação sem fundar-se em pesquisa, elaboração própria, atualização, habilidade sempre renovada de intervir na realidade sob o crivo do conhecimento. A respeito, parece ainda reinar entre educadores atitude equivocada e

antiquada, no sentido de esperarem mudanças apenas da qualidade política, negligenciando a qualidade formal. A população necessita de instrumentação atualizada em termos de conhecimento, através da qual se habilita efetivamente como sujeito histórico. Posturas ideológicas favoráveis a mudanças são fundamentais, mas não dispensam competência adequada em termos de manejo do conhecimento (Caporalini, 1991).

3. No que concerne às licenciaturas, a problemática alcança nível de complexidade própria, porque envolve, ao mesmo tempo, as faculdades de pedagogia e os respectivos cursos de graduação que permitem a formação de professores de educação básica (até ao 2º grau). De um lado, temos a questão envelhecida de cursos baseados em transmissão repetida de conhecimento copiado, alimentada também pela tradição bacharelesca e discursiva, que valoriza mais falar bem, do que produzir ciência própria. Daí se origina o preito à aula, cuja didática enfeita maneiras de expor, de manter acesa a atenção de ouvintes, de convencer a aprender. Esta época está esgotando-se rapidamente, no contexto dos meios modernos de comunicação.

O pior vício está na preservação da postura de docentes que "apenas ensinam", porque "apenas aprenderam". Literalmente se preparam para transmitir conhecimento copiado, como se isto fosse algum "preparo". Impera ainda o esquema exclusivo

"ensino/aprendizagem", signo de um tempo autoritário e reprodutivo, no qual se imaginava um "professor" que vinha das alturas, para ensinar a plebe ignara e rude. Esconde-se aí, ademais, um messianismo fossilizado, que confunde facilmente

educação com sacerdócio, em vez de fazê-la profissão estratégica (Ribeiro, 1984).

Este tipo de didática serve para a senzala, coibindo o processo emancipatório, porque reprime a emergência do sujeito histórico capaz de construir projeto próprio de desenvolvimento, na busca de ampliar e potencializar suas oportunidades de vida. O contato pedagógico previsto no esquema "ensino/aprendizagem" ignora aquilo que é mais específico no meio educativo-acadêmico, que é a produção própria e criativa de conhecimento. Educar na universidade não é a mesma coisa que educar em casa, na igreja, na fábrica, na rua, no botequim, por mais que em tudo haja núcleo comum e possível dignidade. E fundamental que o contato pedagógico surgido no meio acadêmico se distinga de outros, e tal distinção passa pela produtividade científica.

Tanto é falso conceber o professor como alguém que meramente ensina, quanto é falso conceber o aluno como alguém que meramente aprende. O aluno comparece para produzir ciência também, ou seja, para fazer, no fundo, o mesmo que o professor, apenas em estágios diferenciados. É preciso transmitir para o aluno a ambiência moderna do "aprender a aprender", e isto também na educação básica, para sairmos da "decoreba", da cola, da imitação barata. O "pedagógico" na aula está sobretudo no horizonte emancipatório de ocupação de espaço próprio via pesquisa e elaboração própria. Por incrível que pareça, tecnologia já sabe disso desde sempre, pois vive de inovar. Só educação ainda acredita na cópia, na cola, na aula repetitiva.

Entretanto, temos outro problema de intensa gravidade nas licenciaturas, marcado pela dificuldade crescente de obtermos professores em áreas mais modernas (Matemática, Ciências Naturais). Tais cursos sofrem baixa procura e altas evasões. Isto bastaria para indicar a distância que temos frente à modernidade, sobretudo a obstaculização ao desafio de dominarmos, via educação, o processo de modernização da sociedade e da economia.

Tal problemática revela, à revelia, outra face do déficit tecnológico⁴, relativa às dificuldades de atualização constante dos professores. Nas esferas mais modernas, o envelhecimento é muito mais rápido, porque a pesquisa está em franca evolução. Os ciclos de mudança no conhecimento tornam-se cada vez mais rápidos. Aí, mais do que nunca, formar-se e reciclar-se constantemente coincidem. Entretanto, esta questão não é tomada a sério, favorecendo o ambiente de mera imitação do conhecimento copiado. Quando um professor não se convenceu de que ciência é pesquisa, permanece na mera aprendizagem, não lê mais, não se renova através de novos cursos, não constrói sua biblioteca própria, nunca escreve e publica. Olhando bem, jamais foi professor de coisa alguma.

4 Expressão cunhada por Luhmann em 1982, denotando dois vazios no mundo pedagógico: de um lado, a dificuldade de dialogar com o mundo moderno tecnológico, permanecendo em propostas pré-científicas; de outro, a facilidade de cair no extremo oposto da mera imitação das ciências naturais, sacrificando o compromisso humanista. Luhmann assevera isto sobre bases da metodologia sistêmica, da qual é considerado possivelmente o autor **mais versado** (Luhmann e Schorr, 1982).

Vale aqui recolocar o déficit tecnológico: não cabe perambular em penumbras pretensamente humanistas envelhecidas, fugindo das tendências do mundo moderno, como não cabe sacrificar os conteúdos formativos à tecnologia, invertendo a relação entre meios e fins. O que buscamos, via educação, é dominar a modernidade, para que seja, ao mesmo tempo, científica e humana (Santos, 1990).

4. Dadas as circunstâncias atuais e o processo de longo prazo de gestação da qualidade do professor, é muito importante pensar em maneiras mais adequadas de formação permanente. Virá a época em que a atualização do professor será continuada e recorrente, implicando, entre outras coisas, deixar o exercício profissional direto de tempos em tempos (uma modalidade de "sabático"), para voltar a estudar. A própria noção moderna de conhecimento e ciência (como inovação em processo) exige este tipo de atualização constante, ao estilo do que chamamos de "educação permanente", englobando sobretudo o direito de todos à informação estratégica e sua infundável renovação.

Essencial será, por conta disso, refazer conceitos e práticas de "treinamento", destacando-se:

- a) cursos de atualização/capacitação não podem durar menos que o tempo necessário para se exercitar a didática do aprender a aprender, devendo-se rejeitar totalmente aqueles fundados em aulas copiadas que apenas ensinam a copiar;
- b) esta duração será sempre algo polêmico, mas podemos avançar que um mínimo poderia fixar-se em duas semanas, ou 80 horas intensivas, imaginando-se que, neste espaço

- temporal, seja viável construir oportunidade real de aprender a aprender (chegar a exercitar a elaboração própria e sobre ela realizar a avaliação);
- c) a atualização permanente não deveria ficar abaixo de um semestre, ou quatro meses, permitindo com isto desenvolver verdadeira atitude de pesquisa;
 - d) é relevante cercar tais cursos com toda instrumentação eletrônica disponível, fazendo parte da competência dos cursistas usar e produzir nesta parte; ao mesmo tempo, é mister estabelecer os limites desta instrumentação, destinada a favorecer o aprender a aprender.

Abaixo de duas semanas, como regra, são possíveis e recomendáveis outras modalidades de contato com o conhecimento, sob forma de seminário, congresso, encontro, conferência etc, destinadas a socializar acesso, restringindo-se tendencialmente a meras aprendizagens, revisão de teorias e autores, contatos motivadores. É absurdo dar nome de curso a encontros de um ou dois dias, onde não sucede mais que o contato de participantes com conferencistas. Este fenômeno tem seu valor, independentemente de qualquer restrição, mas não realiza atualização, nem capacitação.

Com isto, é mister superar a tendência ao "credencialismo" de tais eventos, destinados apenas a melhorar o *curriculum vitae* dos interessados. Por outra, é essencial rejeitar facilidades de acesso que, na prática, são estigmatizações dos pobres, porque se reduzem a ofertas pobres para os pobres. Exemplo desta preocupação é o surgimento de escolas integrais manejadas por quadros usuais de professores, sem devida capacitação e reci-

clagem. Dada a premência, faz sentido usar táticas de "treinamento em serviço", por exemplo, desde que não reduzidas à cópia da cópia, ao mero "fazer" destituído da devida teorização, ao desprezo do saber pensar.

A educação moderna baseia-se em conhecimento como fonte da criatividade. Neste sentido, treinamentos em serviço não substituem formação básica sólida, porque atendem a outro requisito voltado para o exercício prático. É completamente equivocado contentar-se com meras melhorias da formação, supondo que, de modo geral, a formação esteja à altura. Trata-se principalmente de refazer a profissão (Gadotti, 1980 e 1986).

Por certo, conhecimento não é automaticamente "libertador", porque podemos construir conhecimento para matar, oprimir, torturar. Por isso é fundamental insistir na qualidade formal e política da ciência, o que releva ainda mais a importância da educação como humanizadora do conhecimento. Assim como educação deve humanizar o conhecimento, conhecimento deve modernizar a educação (Demo, 1988).

Expectativas sobre o Professor

1. Como profissão estratégica, o professor de educação básica desempenha pelo menos dois papéis cruciais no contexto das oportunidades de desenvolvimento: de um lado, concentra a força propulsora do "desenvolvimento, à medida que, manejando >• produzindo conhecimento, "puxa" a modernidade e ocupa um

A pontos nevrálgicos do processo de formação da competência, escola; de outro, emerge como garantia primordial de humanização da modernidade, no sentido da construção de um projeto moderno e próprio de desenvolvimento.

Tamãha responsabilidade descarta, desde logo, modos abreviados e sumários, ou decadentes de formação, como a Escola Normal, as atuais faculdades de pedagogia, os programas inócuos de treinamento, e assim por diante. O professor torna-se o formador principal da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, ligando-se, mais que a produtos do conhecimento, ao processo de construção da competência propedêutica do conhecimento. É peça-chave do descortino do futuro. Precisa estar à frente dos tempos, para lhes sinalizar a rota.

2. Entre as habilidades cruciais, destaca-se de partida a capacidade propedêutica, definida como competência em construir condições adequadas do aprender a aprender, do saber pensar, de pesquisar, de teorizar a prática, de atualizar-se constantemente. Trata-se de habilidade tipicamente metodológico-instrumental, de domínio de meios e métodos, para poder manejar e produzir conhecimento com a devida destreza, capacitando-se, assim, a construir com as crianças o mesmo ambiente produtivo, construtivo, participativo. Opõe-se à tendência reprodutiva, copiadora, meramente transmissiva dominante, marcada pela relação hierárquica e formal do "ensino/aprendizagem", que "instrumentaliza", em vez de "instrumentar" as pessoas.

No contexto do tripé da modernidade do conhecimento - filosofia/linguagem/matемática - a propedêutica significa menos

o domínio de conteúdos, do que a habilidade metodológica, capaz de dar conta de qualquer conteúdo. Trata-se menos de "aprender" filosofia, matemática, língua materna, do que construir, através delas, a capacidade de ser competente diante de qualquer desafio do desenvolvimento. Propedêutica é, na essência, aprender a aprender, saber pensar (Carraher, 1988).

3. Também se trata de dominar conteúdos. Cada cidadão precisa saber muita filosofia, muita matemática e versar-se sobre a língua, para estar a par das coisas, ser contemporâneo no espaço e no tempo, poder informar-se convenientemente. Temos também este problema: nossas crianças, como nossos professores, sabem pouco. Entre tantas questões, podemos assinalar:

- a) descuido com respeito à matemática e às ciências, por vezes sob alegações humanistas retrógradas, como se educação apenas olhasse para trás;
- b) enredamento excessivo com posturas ideológicas, como se ideologia substituísse conhecimento, por mais que ambos se permeiem inevitavelmente; saber usar politicamente o conhecimento supõe que se o tenha em quantidade e qualidade adequadas;
- c) excessos e/ou deturpações em termos do papel da cultura no processo educativo, seja no extremo de homogeneizar tecnicamente à revelia das identidades históricas e dos patrimônios próprios, seja no outro extremo de preferir o linguajar cotidiano local à língua culta, ou de imaginar matemática regional etc;
- d) imposição de conteúdos decorados, mecanicamente internalizados, por vezes para fins imediatistas de prova, vesti-

biliar, concorrência social, e que não ficam para a vida; como dizem os alemães, "formação é aquilo que fica, depois que se esqueceu tudo";

- e) situação de atraso científico originado também pela falta de atualização constante, o que "sucateia" os professores e suas aulas surradas.

4. Por conta deste último item, é essencial assinalar a necessidade de assumir compromisso com a atualização constante, superando-se, em definitivo, os treinamentos inócuos que não apenas se divorciam das habilidades propedêuticas, ou transmitem conteúdos envelhecidos, como também estigmatizam o professorado como gente fora de época. Alguns vezes deveriam ser repassados:

- a) cursos de atualização precisam ter duração mínima que possibilite a elaboração própria, a pesquisa, a teorização das práticas;
- b) só podem ser dados por ministrantes dotados de elaboração própria, pesquisa, capacidade de construção científica; não são sucessão de aulas transmissivas, mas tempo e lugar para manejar e produzir conhecimento;
- c) todos os cursos necessitam sinalizar a dianteira das mudanças na sociedade e na economia, o (que lhes exige absoluta atualização em termos de conhecimento e de material didático;
- d) diante das lacunas dominantes na formação, será mister introduzir cursos longos, que permitam refazer os vazios e construir competência de vanguarda, talvez de um ou mais semestres;

- e) será mister pleitear, com o tempo, o "direito" à atualização recorrente, ao estilo do "sabático", abrindo para o professor a oportunidade sempre renovada de confrontar-se com a dialética da inovação pela via do conhecimento;

0 isto não contradita modos de "socialização do conhecimento", feitos através de eventos curtos (conferências, mesas redondas, seminários), que nunca poderiam "certificar" os participantes.

5. Faz parte da modernidade a instrumentação eletrônica, em primeiro lugar, porque vai ocupar o espaço da transmissão e socialização do conhecimento; e em segundo lugar, porque abre condição para melhor manejar e produzir conhecimento. Embora os meios de comunicação tendam a "instrumentalizar" a sociedade (fazendo dos meios, os fins), no seu devido lugar "instrumentam" de forma inteligente e pertinente a propedêutica. Tal instrumentação nunca substitui elaboração própria, pesquisa, teorização da prática etc, mas pode motivá-las, desde que existam professores capacitados para tanto.

Com efeito, a maioria dos professores não saberia lidar com a instrumentação eletrônica, ou a teme por razões de humanismos ou pedagogismos arcaicos. Assim como cabe à educação de qualidade "humanizar" a modernidade, cabe ao professor "educar" a eletrônica, conservando-a como instrumento, sem permitir a "instrumentalização". É inegável o apoio que pode dar com respeito ao trato de conteúdos de estilo mais repetitivo, onde a aprendizagem tem seu lugar (matemática, gramática, exposições sumárias), bem como no trato de outros conteúdos

• curriculares e paracurriculares, como cultura, educação cívica, etc. Todavia, pode igualmente servir para apoiar a propedêutica como tal, destacando conteúdos recorrentes dela, tais como: sugestões de como se constrói um trabalho científico, de como ler de maneira inteligente, de como teorizar práticas, ou montagens de polêmicas pertinentes no campo da metodologia científica, e assim por diante. Enquanto o mundo lá fora, sobretudo a economia, luta para acompanhar o ritmo das danças, a escola parece uma trincheira tombada, fora de espaço e tempo.

6 Habilidade essencial é a pesquisa, como princípio científico e educativo, para incutir no professor atitude cotidiana crítica e criativa, com vista a confluir saber & mudar. Primeiro, a pesquisa, na condição de habilidade de questionar a realidade, faz parte, não apenas da construção científica, mas igualmente da construção da cidadania, porque arquiteta a capacidade crítica e criativa em sentido político. Segundo, a pesquisa é o antídoto crucial à mera reprodução escolar, apontando para um dos resultados mais eloqüentes das teorias modernas educativas, a saber, que conhecimento não se reproduz, se constrói. Terceiro, a pesquisa, bem colocada, amarra conhecimento e mudança, seja porque conhecimento é o instrumento primordial de mudança hoje, seja porque qualidade formal e política da educação passa sempre também pelo manejo e produção de conhecimento, seja porque a modernidade se define, entre outras coisas, por mudar com base em conhecimento sobretudo.

O processo de produção de conhecimento no professor precisa

colocar-se em seu devido contexto, até para não ser meramente imitativo da pós-graduação, por exemplo. Como todo processo criativo, começa do começo, ou seja, da cópia. Mas dela sai imediata e persistentemente, para descortinar horizontes sempre mais próprios, compatíveis com a condição de sujeito histórico consciente e organizado, competente e produtivo.

A sala de aula deverá transmutar-se, de lugar da reprodução subalterna, para processo intrinsecamente construtivo de conhecimento e interação do saber. Papel essencial do professor será orientar os alunos a produzirem conhecimento, dentro de seu contexto próprio, partindo-se do que já sabem, de sua situação cultural e histórica, para abrir-lhes a competência propedêutica de manejar e produzir conhecimento. O processo educativo, por sua vez, migrará da "moral e cívica", para a construção do cidadão competente e produtivo. O que diferencia a educação neste espaço é o fato de fazer-se com base em conhecimento. Eis sua qualidade básica. Não se arquiteta aí qualquer cidadania, mas aquela fundada em conhecimento atualizado e atualizante.

O mero contato entre professor e aluno não basta para ser autenticamente "educativo". Desde que se assuma a postura do aprender a aprender, do saber pensar, este contato, para ser genuíno, precisa mediar-se pelo manejo e produção do conhecimento. Caso contrário, não se distingue do contato de esquina e do boteco. É preciso desfazer a fantasia arcaica do professor que "educa" pela via do requentamento de saber ultrapassado, alheio, sucateado.

7. Por fim, cabe ressaltar a dignidade profissional, de cuja relevância sócio-econômica e política já não se pode duvidar. A exigência iniludível de competência sempre renovada corresponde à devida valorização social, começando pela remuneração. As pesquisas insinuam que a remuneração, sozinha, não faz competência, e vice-versa. Não se trata de puxar a carruagem com uma rédea só, mas com as duas, simultaneamente. Entretanto, em muitos casos, os professores ganham remunerações de tal modo vis, que nada seria adequado sem, primeiro, garantir um patamar mínimo de dignidade social.

A partir daí, cabe confluir as duas vertentes, até sedimentar a a de profissão estratégica atrativa, marcada pela seleção positiva. Algumas questões relevantes são:

- a) professores precisam ser sempre avaliados, de fora sobretudo, pela simples razão de que cumprem função pública paga pelos que trabalham e produzem; estes têm direito a exigir o devido desempenho;
- b) o corporativismo deve ser superado no tempo, substituindo a reles autodefesa pelo compromisso profissional, devidamente competente e prestigiado; diante dos direitos do aluno e de suas famílias, os professores são "meios", não o fim do sistema educativo; "direitos adquiridos" não podem prejudicar as crianças, encobrir incompetências, fantasiar privilégios, camuflar manobras de proteção burocrática;
- c) os próprios professores precisam usar suas associações para defender a qualidade da educação, onde são os protagonistas essenciais; faz parte disso a habilidade de elaborar, em cada

escola, projeto pedagógico próprio coletivo, que, a par de dar conta da capacidade de manejar e produzir conhecimento, mostraria a capacidade de servir à comunidade;

- d) os professores precisam assumir correções importantes nas reivindicações, em si justas, de indicação de diretores de escolas, para conjugar destreza política com competência técnica; onde desaparece o mérito acadêmico-técnico, resta apenas a gritaria.

O professor, a par de ideólogo, capaz de imprimir diretrizes políticas ao conhecimento, precisa manejar e produzir conhecimento. Uma coisa não substitui a outra. Qualidade formal e política constitui sua alma. Seria contradição incrível esperar dele que sedimente condições básicas da cidadania popular, sem que ele mesmo exerça plenamente sua própria cidadania. Mas é igualmente contraditório enredar-se em processo reivindicatório corporativista, cuja busca de privilégios implica o desrespeito aos direitos alheios. O sarcasmo desta situação está em que as reivindicações, de modo geral, são justas, diante de uma história triste de escárnio público à profissão. Todavia, não pode interessar ao professor aparecer na cena pública como adversário dos direitos das crianças e famílias. Ser adversário aí não significa apenas exceder-se em greves, já mais comuns que os dias de trabalho, mas igualmente não estar à altura da competência que dele se espera (Giroux, 1986).

Seja como for, não escaparemos de aceitar que é mister investir muito mais em educação, inclusive para que os professores tenham remunerações dignas. O outro lado da mesma medalha

sinalizará que dele esperamos comprovada competência, atuação constante, atitude produtiva e construtiva em termos de *manejar e* produzir conhecimento. Serão avaliados, todo dia. Pelo menos no serviço público, primeiro vem a sociedade, depois a corporação.

Referências Bibliográficas

ALVES N(Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, A.M.R.F. **A geografia do professor leigo:** situação atual e perspectivas. Brasília: IPEA, 1991a.

BARRETO, A.M.R.F. Professores do ensino de 1º grau: quem são, onde estão e quanto ganham. In: ESTUDOS em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991b. p.11-43.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Departamento de Macroestratégias. **Educação, ciência e tecnologia:** macroestratégia I: versão preliminar. Brasília, [19--]. mimeo.

CANAU, V.M.(Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1991.

CADEMARTORI, L.(Org.). **O desafio da escola básica:** qualidade e equidade. Brasília: IPEA, 1991.

CAPORALINI, M.B.S.C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.** Campinas: Papyrus, 1991.

CARRAHER, T.N.(Org.). **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARRAHER, T.N. et al. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, J.(Coord.). **Desenvolvimento em harmonia com o meio ambiente.** Rio de Janeiro: Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza, 1992.

COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA PREPARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - CIMA. **O desafio do desenvolvimento sustentável.** Brasília: Presidência da República, Secretaria de Imprensa, 1991.

COSTA, M. **O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países.** São Paulo: Loyola, 1990.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Cidadania menor:** algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, P. **Ciência, ideologia e poder.** São Paulo: Atlas, 1988.

- DIAS, F.C. et al. **Ensino de Humanidades:** a modernidade em questão. São Paulo: Cortez, 1991.
- FLEURY, R.M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREITAS, L. **A produção de ignorância na escola.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.
- GADOTTI, M. et al. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1986.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GREENFIELD, P.M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica.** São Paulo: Summus, 1988.
- GROSSI, E.P. **Didática do nível pré-silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GROSSI, E.P. **Didática do nível silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [19--].
- GROSSI, E.P. **Didática do nível alfabético.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [19--].
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARÁ — ISEP. **Caminhos da educação I e II.** Belém: Secretaria de educação, 1990.
- KURZ, R. **Der kollaps der modernisierung:** von zusammenbruch des kasernensozialismus zur krise der welt-ökonomie. Frankfurt: Eichborn, 1991.
- LELIS, MA. **A formação da professora primária-** da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez, 1989.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.
- LUHMANN, N., SCHORR, K.E. **Zwischen technologie und selbstreferenz:** fragen an die pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.
- MELLO, G.N. **Políticas públicas de educação.** São Paulo: — USP, Instituto de Estudos Avançados, 1991. 46p. (Série Educação para a cidadania, 1).

MELLO G.N. Magistério de 1º grau: da competência técnica compromisso político. São Paulo: Cortez, 1986.

NOVAES, M.E. **Professora primária:** mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1987.

OFFE C. **Trabalho & sociedade:** problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989-1991. v.I e 2.

OLMSTED, P.P., WEIKART, D.P. **How nations serve young children:** profiles of child care and education in 14 Countries. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation, 1989.

ONU. PNUD. **Human development report 1990.** New York, 1990.

PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho:** uma visão bibliográfica internacional. Rio de Janeiro:UFRJ, IEI, 1989.

PIMENTA, S.G., GONÇALVES, CL. **Reverendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, M.L.S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1984.

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise.** Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 1986.

SALM, CL. **Relatório analítico sobre o sistema educacional brasileiro.** Brasília: MEC, 1991.

SANTOS, F.A. **A emergência da modernidade:** atitudes, tipos e modelos. Petrópolis: Vozes, 1990.

SEITZ, J.L. **A política do desenvolvimento:** uma introdução a problemas globais. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

SIEBENEICHLER, F.B. **Jürgen Habermas:** razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SOARES, R.M.S. (Org.). **Gestão da qualidade:** tecnologia e participação. Brasília: CODEPLAN, 1992. (Cadernos CODEPLAN, 1).

STEIN, S.Z. **Por uma educação libertadora.** Petrópolis: Vozes, 1987.

UNESCO.CEPAL. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

WACHOWICZ, LA. **O método dialético na didática.** Campinas:Papirus, 1989.