
**Tendências Históricas do
Treinamento em Educação****

A trajetória do treinamento de professores não pode ser descolada da história da sociedade e da educação brasileira

As relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos. A não-neutralidade da educação escolar e seu espaço de reprodução das desigualdades sociais, na sociedade capitalista, foram e ainda estão sendo estudados e muito debatidos. Todavia, a autonomia relativa da educação escolar no conjunto social já é um fato bastante aceito entre os educadores.

Apesar de o presente estudo não pretender aprofundar a questão das relações entre educação e sociedade***, elas são importantes para compreender a questão dos rumos tomados pelos treinamentos de professores.

Desta forma, com a educação escolar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje aparece

* Educador, mestre em Filosofia da Educação pela PUC/SP.

** Este histórico breve das tendências das práticas dos treinamentos de professores faz parte de um trabalho intitulado "A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão" -Tese mestrado - PUC/SP- 1988.

*** Para o estudo das complexas e contraditórias relações entre o sistema educacional e a sociedade, consultar: Bogdan SUCHODOLSHI, A Pedagogia e as grandes comentes filosóficas, Lisboa, Livros Horizonte, 1978; Dermeval SAVIANI, A teoria da curvatura da vara e Para além da teoria da curvatura da vara, In: Escola e democracia, São Paulo, Cortez, 1986; José Carlos LIBÂNIO, Tendências pedagógicas na prática escolar, In: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985).

aos educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento.

Os textos legais, como é sabido, não são neutros e neles ficam embutidos interesses de grupos que detêm o poder político e econômico, portanto, como bem ressalta SAVIANI (1980, p. 136), é preciso que os textos sejam analisados a partir do contexto no qual foram gerados. O Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação (exceções à parte) cumprem assim, através da legislação de ensino, um papel coerente com as regras do jogo de interesses do grupo hegemônico que detém o poder, naquele momento histórico.

Assim, o sistema educacional necessita ajustar-se a novas legislações, a fim de que sejam cumpridas as suas exigências e os educadores serão aqueles sujeitos que deverão concretizar o legal na prática, traduzindo-o nas suas ações junto aos alunos, no processo ensino-aprendizagem. E, para tanto, deverão ser treinados e preparados. Um exemplo muito vivo foi a implantação da Lei nº 5.692/71 e suas conseqüências nos segmentos do 1º e 2º graus, onde muitas idéias contidas nessa lei acabaram virando senso comum junto aos educadores brasileiros, tal a penetração de suas diretrizes ideológicas.

A universalização e compulsoriedade da formação técnica no 2º grau, por exemplo, exigiu muito treinamento para que os educadores "comprassem" a idéia de que era preciso "formar técnicos para o mercado de trabalho" e que esta era a função principal do ensino de 2º grau e, portanto, a dicotomia do currículo entre educação geral e formação especial deveria ser incorporada e repassada aos educandos como natural, boa e necessária. E aí estão as conseqüências negativas disso nos diferentes segmentos de ensino, principalmente no ensino público: não oferece educação geral de qualidade nem formação especial.

Mais uma vez foi possível verificar a trajetória piramidal, de cima para baixo, que as decisões educacionais percorrem para chegar à base, onde estão educadores e educandos, e como o treinamento cumpre muitas vezes um papel importante no convencimento do educador em relação às necessidades do momento; aqui fica nítido o componente ideológico (dominante) que o mesmo pode veicular. Nenhuma reforma se faz ou não se implanta uma nova Lei, sem o convencimento do educador e, para tanto, o "treinamento" é fundamental.

Esta realidade aponta para a necessidade da revisão do papel da Universidade - bacharelado e licenciatura - na preparação consistente do educador, para atuar criticamente em sua vida profissional, debatendo e questionando as determinações que lhe são impostas. O educador precisa estar preparado para ler criticamente o texto legal, isto é, descobrir, desvelar aquilo que está coberto, velado, permitindo o seu posicionamento consciente.

As complexas relações entre a educação escolar e a sociedade têm nos textos legais um poderoso instrumento para conseguir a adesão (voluntária ou obrigatória) dos educadores, em relação aos interesses e objetivos dominantes.

E isto pode ser percebido ao se analisar algumas tendências na prática dos treinamentos e suas relações com aquilo que predominou na educação, em diferentes momentos históricos.

A TENDÊNCIA TRADICIONAL

Pode-se afirmar que esta tendência foi predominante na educação brasileira até 1930, época em que, numa sociedade tipicamente agrário-exportadora-comercial dependente e tradicional, a educação escolar era oferecida somente aos filhos das famílias mais poderosas política e

economicamente e "o processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo, predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com a sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes". (MEC/CENAFOR, 1983, p. 26)

Pode-se identificar a "tendência tradicional" da prática pedagógica escolar nos treinamentos para educadores?

Durante as décadas de 50, 60 e 70, de diferentes maneiras e em diferentes situações, é possível identificar a influência do "tradicionalismo" nos treinamentos de educadores. E, ainda, é possível perceber nuances específicas em alguns tipos de treinamentos em períodos determinados, onde alguns elementos eram mais ou menos enfatizados.

Os objetivos explicitados nas propostas de treinamento enfatizavam:

- a aquisição de conhecimentos;
- o desenvolvimento de habilidades específicas; e
- o desenvolvimento de atitudes.

E a tendência era estimular mudanças de comportamento do educador para um melhor desempenho na sala de aula.

Os objetivos propostos no treinamento seriam atingidos, na medida em que os educadores entrassem em contato com determinados conteúdos, trabalhados através de algumas técnicas específicas. Acreditava-se que a aquisição de conhecimentos, por si só, desenvolveria determinadas atitudes positivas em relação ao ensino e estas tenderiam a modificar o comportamento dos educadores.

Os treinamentos eram planejados, tendo como referencial determinados tipos de textos (freqüentemente traduzidos), acompanhados por folhas-tarefa, que seriam trabalhadas individualmente e em grupos, visando à aplicação da teoria à prática.

O papel do docente então restringia-se a cumprir o programa, demonstrando inclusive habilidade para isto e coordenando para que tudo funcionasse bem. Durante o trabalho, ele dava aulas expositivas, orientava trabalho em grupos, coordenava painéis e sínteses, sempre enfatizando as idéias que o texto continha e suas possibilidades de aplicação na prática. A dicotomia entre teoria e prática era bastante nítida, e o papel do docente era "vender" muito bem as vantagens da aplicação da teoria à prática escolar.

As folhas-tarefa, até bem formuladas, organizadas e interessantes, quase sempre eram executadas pelos participantes muito mais como tarefa a ser cumprida do que realmente como um momento de reflexão e estudo da educação.

Esta forma de trabalhar acabou por reforçar nos educadores ainda mais a dicotomia entre a teoria e a prática e, mais do que isto, por valorizar a prática em detrimento da teoria. De certa forma, a teoria foi e tem sido vista como um mal necessário.

Os treinamentos, nos anos 60 e 70, apesar de uma certa diversidade já explicitada, tinham em

comum a valorização do infra-escolar e as relações com a totalidade social ficavam apenas nas noções idealistas, próprias da "escola redentora da Humanidade", na qual a educação estaria preparando o "homem integral", "formando a personalidade integral", o que traria alterações sociais positivas.

As avaliações dos treinamentos podem ser reunidas em dois grandes grupos:

- aqueles preocupados com a avaliação dos conteúdos elaborados através da aplicação de pré e pós-testes, onde se verificava o "índice de ganho" que o participante obteve no treinamento; e
- aqueles preocupados com avaliações mais apoiadas em impressões, sentimentos e emoções provocadas pelo trabalho. É possível também encontrar a combinação dos dois.

Os treinamentos desenvolvidos foram muitos e diversificados, para educadores (clientela) dos 1º e 2º graus. O 1º grau recebeu a maior parte dos treinamentos, refletindo uma prática muito comum de não se dar prioridade para o 2º grau, inclusive na questão do treinamento.

A partir de 60, a noção de "capacitação de recursos humanos" foi se tomando comum na educação e começou a ser valorizada pelo próprio MEC pela Secretaria da Educação. Vários "projetos prioritários" foram desenvolvidos pelo MEC, através do CDRH "João Pinheiro", em Belo Horizonte, e do Cenafor, em São Paulo. Em Belo Horizonte, desenvolveram-se mais projetos para o 1º grau, enquanto que em São Paulo os projetos voltaram-se para o 2º grau.

Quanto aos resultados dos treinamentos, quase tudo deixa muito a desejar, como se percebe por algumas evidências:

- as avaliações, geralmente, referem-se ao treinamento de forma muito positiva e não são poucos os elogios a respeito da boa qualidade dos mesmos;
- pode-se constatar uma tendência de alteração na fala dos educadores, o que muitas vezes foi confundido com a proclamada e esperada mudança de comportamento proposta nos objetivos;
- a fala dos professores treinados acabava refletindo um certo domínio do conteúdo trabalhado e, pelo menos, algumas noções básicas eram dominadas, mesmo que fosse para o professor não ficar em desvantagem em relação aos seus colegas (ficar "por dentro" do discurso do momento);
- os professores sensibilizavam-se muito freqüentemente pelas técnicas aplicadas e demonstravam interesse por sua aprendizagem e aplicação, no cotidiano do seu trabalho.

Com o passar dos anos, foi possível registrar, nos próprios depoimentos de educadores que freqüentavam diferentes cursos, algumas observações críticas: "o curso foi bom, mas na hora da prática a coisa é muito diferente"; "o curso foi bom, mas a realidade de minha escola pouco propiciou para a aplicação daquilo que aprendi no curso"; "o curso foi bom para mim, aproveitei muito mesmo, pena que não dá para colocar as coisas em prática". Para alguns, as críticas apareceram de forma diferente: "o curso foi planejado e executado por teóricos de gabinete e isto não funciona na prática".

A década de 60 apresenta uma outra fisionomia para a questão do treinamento de professores, na medida em que a conjuntura histórica apresenta uma nova fase, com a abertura do País para o capital estrangeiro, a implantação das indústrias automobilísticas e, fundamentalmente, o golpe militar de 64, que acaba reorientando negativamente o processo educacional brasileiro, atrelando-o aos interesses do desenvolvimento econômico.

Em suma, os treinamentos, na medida em que idealizavam, de certa forma, a figura do educador, não consideravam e não lidavam com as condicionantes que atuam concretamente na vida do cidadão que o educador é e pouco ou quase nada alteravam o seu comportamento.

Havia, sim, uma tendência de mudança no discurso verbal e a prática, freqüentemente, ficava distanciada dos progressos verbalizados. A grande síntese avaliativa fica na própria fala dos educadores, após o término dos treinamentos e volta á rotina da escola: "o curso foi muito bom, mas sabe, né, na prática a coisa é muito diferente e pouco se consegue aplicar daquilo que se aprendeu". Ou também, "a teoria é muito bonita, mas na prática a coisa é diferente".

Ainda para completar: "Estes treinamentos elaborados pelo pessoal (burocrata) de gabinete estão longe de atingir nossas necessidades concretas."

O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

Pode-se afirmar que esta tendência predominou no período histórico de 1930 a 1945 com desdobramentos específicos na década de 60, quando as escolas em geral, e principalmente as públicas, acabam sendo muito influenciadas pela tendência novista, "onde o processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: na Escola Nova não há lugar privilegiado para o professor que passa a ser um auxiliar, um orientador, um facilitador da aprendizagem. A educação é centrada no aluno e toda intervenção do professor é considerada ameaçadora e inibidora da aprendizagem. Coerente com isto, o método mais adequado é o de "aprender fazendo". A Escola Nova propõe a auto-educação - o aluno como sujeito do conhecimento - de onde se extraem a idéia do processo educativo como continuo desenvolvimento da natureza infantil, a ênfase na aquisição dos processos de conhecimento em oposição aos conteúdos e a valorização da iniciativa do aluno com oposição à interferência da iniciativa do professor. Nesse sentido, os conhecimentos acumulados culturalmente têm pouca importância. O afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conteúdos acabaram por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares e, por outro lado, aprimoraram a qualidade do ensino destinado às elites". (MEC/CENAFOR, 1983, p. 27)

Podem-se identificar aspectos da "tendência escolanovista" nos treinamentos para educadores?

Na década de 60, especificamente, é possível identificar nos treinamentos de educadores uma ênfase acentuada nas questões de métodos e técnicas, nas relações interpessoais e nas dinâmicas de grupo.

Como já mencionado anteriormente, o golpe militar de 64 calou educadores e educandos e as possibilidades de reflexão e discussão sobre a realidade brasileira e suas relações com a educação foram cerceadas. Desta forma, a ditadura militar impede o avanço do debate e do aprofundamento na discussão do papel da educação escolar e, especificamente, daquilo que seria transformador. E muito mais, impede a prática educativa escolar mais reflexiva, crítica e transformadora. Entram na moda a inovação e a modernização dos meios, passando para segundo plano os próprios conteúdos do ensino.

A partir do golpe militar de 1964, diante da impossibilidade de avançar rumo a propostas progressistas de educação, o movimento escolanovista encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento.

Neste contexto, podem-se identificar nos objetivos propostos para os treinamentos:

o ênfase nas relações humanas no interior da escola; a ênfase na aprendizagem de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; o ênfase nas dinâmicas de grupo, jogos e dramatizações aplicadas ao ensino.

Isto traduz uma preocupação apenas com os aspectos internos da escola e, assim mesmo, não com os conteúdos do ensino (que permaneceram no tradicional, em que a quantidade dos mesmos fala mais alto) e sim com os meios.

Os objetivos dos treinamentos seriam atingidos, na medida em que os educadores vivenciassem as "novidades" apresentadas nos treinamentos. A vivência, o fazer, a troca de experiência foram amplamente valorizados. Aqui, diferente da tendência tradicional, a mudança de comportamento do educador ocorreria muito mais através das experiências vividas nos cursos em geral do que nos domínios dos conteúdos propriamente ditos. Era necessário introduzir "inovações" e "modernizar" a prática docente.

Os treinamentos eram planejados, tendo como referencial importante as atividades a serem vivenciadas: jogos das mais diferentes formas, técnicas diversificadas e dramatizações, com uma grande preocupação com a satisfação do participante, "se ele estava bem", "se estava gostando", "se estava sentindo crescimento". O que evidencia a ênfase no aspecto psicológico e da psicologia naquele momento. Vale registrar a grande influência de autores como A. S. NEILL com sua obra "Liberdade sem medo" (Summer-hill); como C. ROGERS, com seus trabalhos "Tornar-se pessoa" e "Liberdade para aprender".

É possível também identificar na bibliografia produzida neste período os livros e cursos de dinâmica de grupo e técnicas de ensino. Interessante observar como até hoje é muito comum, quando se levanta necessidades de treinamentos, os educadores solicitarem métodos e técnicas, como se estes, em si, resolvessem os problemas básicos da educação escolar brasileira. O que revela a forma como os educadores encaram o currículo escolar e seus componentes.

O papel do docente nos treinamentos centrava-se muito na animação dos grupos, onde suas habilidades de relações interpessoais eram colocadas em prática. Pode-se dizer que o bom educador era aquele sujeito ótimo em relações humanas, com uma boa percepção psicológica da dinâmica do grupo e de cada participante individualmente. A sensibilidade do docente para captar as reações individuais e grupais era fundamental.

Em alguns casos, determinados cursos, dependendo das situações criadas e das técnicas aplicadas nos treinamentos, provocavam manifestações emocionais - pessoais - que estavam muito mais para terapia em grupo do que para a questão pedagógica, propriamente dita. Como, freqüentemente, quem coordenava o trabalho não era terapeuta, a manifestação emocional desencadeada muitas vezes não contava com apoio técnico necessário para a situação, resultando em problemas para alguns participantes, ou mesmo para o grupo.

Como na tendência tradicional, a "novista" também pode ser colocada no contexto da "escola redentora da Humanidade", onde a proclamada liberdade propiciada pelas técnicas vivenciadas em treinamentos nem sempre era colocada em prática nas salas de aula e muito menos relacionadas com a falta de liberdade total que a Nação brasileira vivia naquele período. Não havia uma preocupação e faltavam condições para uma proposta de ampliação de consciência em relação ao que estava ocorrendo no País e na América Latina. Tudo ficava muito centrado no individual, nas relações interpessoais e seus aspectos psicológicos.

As avaliações dos treinamentos, com a ênfase no afetivo e nas relações interpessoais, eram feitas quase sempre através de depoimentos, em que cada um relatava como foi a sua experiência e o

quanto ela havia propiciado a vivência de determinadas emoções e sentimentos. O importante era perceber se havia ocorrido crescimento individual e grupai.

Pode-se perceber que este tipo de treinamento foi utilizado mais com educadores do 1º grau do que com os do 2º grau; e no primeiro grau, os das quatro primeiras séries participavam muito dessas experiências.

Vale ressaltar que o próprio Curso de Pedagogia, anterior à reforma (1969), era bastante carregado de Psicologia, em detrimento de outras disciplinas, como Economia, Política etc. Especificamente, a Habilitação em Orientação Educacional, coerente com esta tônica, estimulou muito a psicologização da Pedagogia e deu muita ênfase às dinâmicas de grupo, métodos, técnicas de dramatização etc.

Quanto aos resultados desses treinamentos, é possível registrar algumas observações interessantes:

- os educadores ficavam entusiasmados com as novidades das técnicas e das vivências, quase sempre não articuladas ao currículo como um todo, o que propiciava uma visão distorcida do próprio currículo e, principalmente, dos problemas básicos da educação escolar;
- os treinamentos tendiam a não abordar a escola como um todo, seu papel, sua finalidade social e suas relações com a sociedade, ficando apenas no cumprimento da pregação liberal de que se preparava a criança e o jovem para a vida, de forma muito abstrata;
- os métodos e técnicas eram trabalhados de forma descolada dos conteúdos do ensino e passavam como "neutros" e aplicáveis a qualquer situação, em qualquer tipo de aula, o que acabou causando, nas escolas públicas, sérios prejuízos ao ensino, que teve, por esta e outras razões, seu nível de ensino bastante rebaixado;
- estes treinamentos tendiam a receber poucas críticas; a partir dos pólos "teórico" e "prático", os educadores saíam satisfeitos e entusiasmados, para aplicar aquilo que haviam aprendido, porque o trabalho havia sido bastante "prático".

Em suma, a influência não diretiva do "escolanovismo" nos treinamentos, principalmente o que chegou às escolas públicas, acabou reforçando muito a noção de que atividades, métodos e técnicas resolveriam a improdutividade da escola, deixando mesmo o **conteúdo - aprendizagem** da cultura universal - em segundo plano. As mudanças desejadas nos treinamentos acabaram manifestando-se assim: uma prática mais para o tradicional, acompanhada por um discurso novo, onde a "liberdade" da escola nova triunfa em relação ao "autoritarismo" da escola tradicional. E como coloca SAVIANI (1986, p. 52/53), "a escola tradicional, na medida em que se compromete com a transmissão de conteúdo, mesmo de forma autoritária, revela-se mais democrática, de fato, do que a proclamada liberdade da "escola nova", com mais atividades e menos conteúdos. E os treinamentos acabaram imprimindo muito esta idéia nos educadores, atendendo assim aos interesses da classe dominante".

A PEDAGOGIA TECNICISTA

No final da década de 60 e durante os anos 70, com o desenvolvimento do processo de industrialização e a ênfase no desenvolvimento econômico, vive-se a fase de colocar a educação a reboque do desenvolvimento econômico, fase em que o processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: "Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária. A ênfase é dada para a

operacionalização de objetivos, para a mecanização do processo, daí a proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico - o microensino, o ensino modular, o tela-ensino, a instrução programada, o uso dos computadores etc. Desta forma, professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

A pedagogia tecnicista articula-se a partir do pressuposto da neutralidade científica e nos princípios da eficiência e produtividade. Esta pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril". (MEC/CENAFOR, 1983, p. 28).

Podem-se identificar aspectos da tendência tecnicista nos treinamentos para educadores?

"A escola é um microssistema dentro do macrossistema" (MEC/CENAFOR, 1983, p. 28). Assim foi proclamada a escola e por isso considerada um organismo vivo que, dependendo dos estímulos que recebesse (input), processaria internamente esta estimulação (processo) e produziria resposta (output). Este foi o enfoque sistêmico dado ao funcionamento da escola, principalmente a partir dos anos 70.

A escola deveria ser produtiva, racional e organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. A Lei nº 5.692/71 oficializa a "preparação para o mercado de trabalho", com terminalidade no 1º grau e a universalização e obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau, com a tônica na preparação do técnico para o posto de trabalho. Para tanto, a imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma produtividade eficiente e eficaz.

Para que a escola fosse realmente produtiva, era preciso que racionalizasse o seu trabalho pedagógico, tornando-o mais "científico" -o que implicava torná-lo observável e quantificável.

É claro que os treinamentos de educadores nos anos 70 refletiram, e muito, esta tendência que valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino apresentados sempre como "neutros", "eficientes" e "eficazes". E isto teve conseqüências negativas na educação escolar brasileira que perduram até o presente momento.

A escola, para cumprir o seu objetivo de preparar o homem para o mercado de trabalho, deveria organizar-se da maneira mais racional e produtiva possível e isto exigia que o trabalho pedagógico dos educadores fosse mais "científico", mais "objetivo"; este fato refletiu-se muito nos treinamentos que foram planejados e executados.

Nos objetivos dos treinamentos, nesta fase, é possível identificar.

- ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino;
- ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais;
- ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, tal a proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação.

As habilidades ligadas ao planejamento de ensino foram muito exploradas nos treinamentos, com intermináveis segmentos ligados à definição de objetivos (operacionalização) educacionais, instrucionais e comportamentais, classificados segundo as categorias de B. BLOOM e outros. Os objetivos deveriam indicar os conteúdos programáticos e estes, as estratégias de ensino; e a avaliação deveria verificar o atingimento dos objetivos propostos e bem definidos, a partir de verbos previamente bem selecionados.

Segue-se assim um longo período em que os supervisores escolares investem em treinamentos para desenvolver no educador a habilidade para planejar bem o seu trabalho, o qual deve então ser executado com controle e avaliado segundo critérios previamente estabelecidos. Alguns anos se passaram, até que os educadores se dessem conta de que, na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, a realidade dos planos era outra: o ensino transforma-se numa combinação do "tradicional decadente" com um "discurso renovado" apoiado na novidade do momento - as novas tecnologias de ensino e os procedimentos racionais do educador no trato do seu trabalho.

Esta fase foi muito rica em discussões a respeito da aplicação da tecnologia ao ensino: slides, filmes, retroprojeter e outros tipos de audiovisual. O computador e o videocassete ainda não faziam parte do universo do educador brasileiro, como acontece hoje.

A situação evoluiu a ponto de questionar o papel do professor, que, segundo algumas opiniões mais radicais, seria inevitavelmente substituído pela tecnologia e a aprendizagem se faria entre e interpovos, via satélite. Isto é, ficaria centrada, fundamentalmente, nas comunicações de massa.

Um outro aspecto que merece destaque foi o treinamento ligado ao desenvolvimento da habilidade de "auto-instrução" e "instrução programada individualizada", que aparece como a panacéia que resolveria todos os problemas complexos do processo ensino-aprendizagem. E, assim, inúmeros treinamentos foram propostos e executados com este objetivo, que também acabaram envolvendo a técnica de "microensino", que surgia como algo revolucionário na preparação do professor.

Os conteúdos dos treinamentos praticamente contemplavam o planejamento do currículo e do ensino, com destaque, como já foi indicado, anteriormente, para operacionalização de objetivos, a seleção de meios (tecnologias), os procedimentos de avaliação e isto completa, de certa forma, o quadro da tendência anterior dos métodos, técnicas e dinâmica de grupo.

O papel do docente nos treinamentos centrou-se no convencimento dos benefícios da adoção das novas tecnologias, que viria consagrar aquilo que a Lei nº 5.692/71 proclamava como sendo a "formação integral do jovem", a "preparação para o trabalho" e a "auto-realização"; com o passar do tempo, foi-se percebendo o engodo que isto constituía, função da ideologia liberal embutida na referida Lei.

Pode-se afirmar que a influência tecnicista nos treinamentos de professores foi bastante acentuada e coincide justamente com os anos mais difíceis da repressão do regime militar brasileiro, quando era cada vez mais difícil falar, discutir e até mesmo pensar criticamente a sociedade, suas contradições e suas relações com a educação escolar.

Os resultados das influências do tecnicismo nos treinamentos deixaram algumas conseqüências negativas no sistema educacional, a saber:

- uma visão da educação muito economista e imediatista, em que o compromisso maior seria com a formação do homem para o mercado de trabalho (posto de trabalho);
- uma visão de educação escolar descolada dos problemas fundamentais da sociedade brasileira;
- uma fragmentação no processo ensino-aprendizagem, em que o professor, juntamente com os especialistas, dividiram o espaço da educação escolar, cada um cuidando do seu espaço, reforçando assim a falta de uma visão de totalidade e, principalmente, uma atuação fragmentada e competitiva no interior da escola;

- uma falsa impressão de que as tecnologias resolveriam os problemas fundamentais da educação escolar, caso estes recursos chegassem de fato à escola e fossem bem utilizados pelos educadores;
- uma visão de tecnologia como um fim, quando, na realidade, é um meio para;
- uma idéia de planejamento educacional, especificamente de ensino, como algo burocrático, supérfluo e desnecessário, descartando assim um meio importante e necessário ao bom desenvolvimento do ensino.

Em suma, a "tendência tecnicista" da educação, sem dúvida, deixa resíduos sérios na educação e nos educadores brasileiros. Vale ressaltar que restou a noção economicista, prático-utilitária, consumista, para a educação escolar, na medida em que foi profundamente enfatizado que se devia preparar o homem para o mercado de trabalho, para as necessidades da empresa; e, para tanto, o currículo da escola deveria ser adequado às necessidades empresariais. Apesar do fracasso da proposta na prática, o sucesso da idéia perdura até hoje, através de uma crença ingênua nos benefícios da profissionalização que acena com a possibilidade de trabalho (auto-sustento) e continuidade de estudos (o sonho da Universidade). Um sonho que, na realidade, se transforma em pesadelo, com algumas exceções feitas, em alguns casos, às Escolas Técnicas Federais.

O PERÍODO CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

No final da década de 70, com os primeiros sinais de abertura política, foi possível retomar a questão da relação entre educação e sociedade, e discuti-la na perspectiva da sociedade capitalista.

O "reprodutivismo" não chegou a ser uma tendência e sim uma concepção e pode ser assim sintetizada: "A concepção crítico-reprodutivista postula não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus fatores condicionantes sociais, ou seja, percebe claramente a dependência da educação em relação à estrutura da sociedade capitalista, e por isso é considerada crítica. Esta concepção, no entanto, chega invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. Nessa medida, não cabe à educação nenhum papel transformador, modificador das condições existentes, mas apenas o papel de reprodutora da estrutura social vigente. Além do mais, a concepção crítico-reprodutivista limita-se a analisar as relações entre educação e sociedade, não apresentando nenhuma teoria pedagógica que possa orientar a prática pedagógica dos educadores. Esta concepção, às vezes, tem levado os educadores a uma espécie de impotência, inércia, fazendo com que os mesmos fiquem à espera de mudanças na estrutura social para que mecanicamente mudanças também ocorram em sua prática pedagógica". (MEC/CENAFOR, 1983, p. 28)

Podem-se identificar aspectos desta concepção nos treinamentos de educadoras?

Podem-se, mesmo em "fase de denúncia", em que de diferentes formas os educadores denunciavam o papel ideológico que a escola cumpre na sociedade capitalista, reforçando e legitimando as desigualdades sociais criadas pelo capitalismo. E, sem dúvida alguma, os treinamentos refletiram esta fase: era preciso denunciar isto e tudo o mais que fosse possível e que acontecia na sociedade.

A influência da obra "Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", de

BORDIEU e PASSERON, discutida e analisada nas Universidades e especialmente em alguns cursos de pós-graduação e educação, acabou saindo deste universo restrito e chegando às escolas e aos educadores, difundindo assim os "perigos" que envolvem a atuação da escola nas sociedades capitalistas.

Algumas publicações mais acessíveis (na forma e no conteúdo) como "Cuidado escolas", "A escola da vida e a vida na escola", de autoria do Grupo do IDAC, e "Uma escola para o povo", de Maria Tereza NIDELCOFF, popularizaram, pode-se dizer, o papel reprodutor que a escola desempenha junto às camadas populares majoritárias da população - "maiorias oprimidas".

Causando mesmo uma reação até negativa dos pais, alunos e professores em relação à instituição escola.

O desenvolvimento dos estudos, das pesquisas e das publicações sobre a concepção dialética de educação fez avançar e, de certa forma, superar o período da denúncia e se chegar ao momento que pode ser denominado de intervenção crítica. A denúncia deu lugar à ação, apesar dos aspectos relevantes que foram apontados e que evidenciavam o lado reprodutor da escola. Na verdade, porém, uma análise mais cuidadosa revela que ela reproduz o conjunto social, e, reproduzindo-o, ela reproduz também as contradições existentes e isto possibilita perceber espaços de atuação e a escola, apesar da autonomia relativa, pode ser considerada como um espaço de mediação, que possui um nível de atuação possível, necessário e urgente, em favor das camadas populares.

Em suma, treinamentos na "fase da denúncia" (78 a 82, aproximadamente) foram utilizados como meios para difundir a denúncia do caráter perverso da escola capitalista, onde a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. É evidente que houve um saldo positivo, na medida em que ocorreu, de certa forma, um avanço da consciência ingênua dos educadores para uma concepção mais crítica da educação escolar; e o mais positivo, e que a história tem comprovado, foi a superação deste pessimismo crítico imobilista em relação ao desenvolvimento da escola, como um espaço contraditório, onde se pode e se deve atuar de forma competente e comprometida politicamente, com os interesses das maiorias, dando origem ao que pode ser denominado de "realismo crítico".

A TENDÊNCIA CRÍTICA

No final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.

A educação escolar - numa visão orgânica - é percebida como parte integrante do contexto social que a gerou e que a mantém. A educação escolar ocorre na instituição escola e esta compõe, com os demais segmentos sociais, o corpo geral da sociedade civil. A educação escolar, deste modo, não se confunde com as demais formas de educação (familiar, religiosa, partidária etc.); possui uma especificidade -democratizar sistematizadamente o saber produzido e acumulado historicamente pela Humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais. Sendo assim, a educação escolar, que ocorre na instituição gerada e mantida pela sociedade que é a escola, tem uma relativa autonomia, dentro do conjunto geral dos fatores condicionantes que nela atuam. O que equivale a afirmar que a escola não é totalmente determinada pela estrutura e conjuntura social e também não tem o poder e a função de ser a propulsora principal e única da transformação da sociedade.

A educação estofar deve ter o compromisso de permitir ao educando o contato sistemático com

os conteúdos do ensino, relação esta que é mediada pelo trabalho do educador. O educador real, concreto, situado no tempo e no espaço, que mantém uma relação profissional, pedagógica escolar com o educando real, concreto, situado no tempo e no espaço. É a relação entre dois sujeitos históricos em desigualdade de condições: o educador (adulto, formado, experiente, comprometido, articulado . . .) e o educando, seja criança, jovem ou adulto (trabalhador), em processo de formação escolar. Há uma desigualdade como ponto de partida e uma igualdade possível como ponto de chegada

O processo ensino-aprendizagem visa a instrumentalizar o educando através da essencialidade do currículo escolar - conteúdo/método - para a prática social concreta, através da qual ele perceberá as contradições básicas da sociedade, poderá posicionar-se frente a elas e atuar para sua transformação, em favor das necessidades da maioria da população.

O educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta

Sendo assim, a educação escolar, dentro de sua autonomia relativa e especificidade, deverá, através do currículo escolar, instrumentalizar o educando para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. E isto ocorrerá quando a educação escolar básica - principalmente a pública - resultar num trabalho pedagógico que vincule qualidade de ensino com quantidade, articulando, dinamicamente, educador, conteúdo-método e educando.

Daí a necessidade fundamental de o educador conhecer muito bem os conteúdos que ensina, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que produza mudanças no indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber.

A proposta dialética que está comprometida com a democratização da educação escolar básica deve apoiar uma "política para educação do educador em serviço" que supere a tradicional 'capacitação de recursos humanos aplicada à educação".

A partir da tendência crítica, é possível avançar nas propostas para a educação do educador em serviço, algo que refere a tradicional capacitação de recursos humanos, buscando uma política para que o educador seja formado também durante o seu trabalho cotidiano.

PRESSUPOSTOS PARA UMA NOVA POLÍTICA

Uma política para a educação do educador em serviço deverá estar pautada em alguns pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação escolar básica brasileira:

- é preciso assumir que o educador brasileiro é um cidadão cometo, portanto, uma síntese de múltiplas determinações, que trabalha para garantir o seu sustento (e o de uma família) e deve trabalhar também para a transformação da sociedade;
- é preciso assumir as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual o educador passou, sem, contudo, pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas e deficiências;

- é preciso que o educador assuma a dimensão individual do seu processo de educação em serviço, mediante compromisso com seu próprio desenvolvimento, que vai abarcar o conjunto de sua prática social como cidadão;
- é preciso encaminhar a educação do educador em serviço como um processo, no qual diferentes fases e meios estarão articulados, garantindo assim uma continuidade do trabalho, através de uma nova política de educação;
- esta política deverá ser fruto da relação entre os órgãos governamentais e as associações de docentes em geral, que deverão garantir, no seu quadro de carreira, a formação em serviço, como aspecto essencial ao desenvolvimento da conquista da profissionalização na educação;
- a política de educação do educador em serviço deverá sempre considerar o conjunto de fatores condicionantes que agem sobre o cidadão (concreto, objetivo, situado) que o educador é, delimitando, assim, o seu espaço real de possibilidades;
- a política de educação do educador em serviço deverá estimular o seu desenvolvimento em outras modalidades de participação que desenvolvam a sua cidadania como um todo;
- a identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser encaminhada como um processo, com a participação efetiva dos educadores, discutindo os problemas que enfrentam no cotidiano do seu trabalho;
- o processo de identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser um momento de capacitação, em si, superando o simples levantamento (oral e escrito) de problemas que os educadores enfrentam na prática;
- deve ser garantido um processo de reflexão em que as causas dos problemas, suas manifestações e o contexto no qual aparecem sejam amplamente discutidos, especificando aquilo que é interno á escola, externo á escola, e aquilo que é externo e acaba entrando na escola; delimitando a curto, médio e longo prazos aquilo que a educação do educador deve ou não superar;
- o processo de educação do educador em serviço deverá sempre considerar a relação entre o trabalho no infra-escolar e a consciência em relação á totalidade social mais ampla;
- os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz;
- os conteúdos trabalhados nos programas deverão estar organizados em torno de uma proposta pedagógica de educação, articulada com os interesses das camadas majoritárias da população;
- os métodos, técnicas e recursos utilizados nos programas de treinamento deverão estar articulados com os conteúdos em pauta, evitando-se passar a idéia da neutralidade das metodologias, técnicas e recursos;
- os objetivos propostos e perseguidos no programa de educação do educador deverão refletir os compromissos da política de educação do educador em serviço; em ambos devem estar explícitas as mudanças desejadas a curto, médio e longo prazos na prática dos educadores que atuam no sistema (macro) e na escola (micro);

- os objetivos deverão refletir as necessidades concretas da educação e dos educadores e suas condições de vida e de trabalho, buscando sempre um sentido realista na definição dos mesmos;
- o planejamento da ação de educação do educador em serviço deverá ser resgatado, respeitado e aperfeiçoado, buscando garantir as melhores condições para o seu desenvolvimento: docente textos, material e condições de trabalho, bolsas (ajuda de custo) aos participantes etc.;
- é preciso romper com a idéia de que a precariedade na qual se desenvolve a educação do educador em serviço é inalterável, impondo-se a necessidade de boas condições gerais de trabalho, especificamente, o que implica tornar a educação, de fato, prioridade nacional (alocação de recursos, transparência na administração e competência na aplicação);
- a política de educação do educador em serviço deverá estar fundamentalmente comprometida com a democratização da educação escolar básica: qualidade de ensino com quantidade para totalidade da população, superando as altas taxas de evasão e retenção, que comprometem a referida democratização;
- a política de educação do educador em serviço deverá compor o quadro geral de condições de trabalho previsto no estatuto da carreira do magistério; estas condições, portanto, devem estar articuladas a salário, condições de trabalho, carreira, concurso público e, ainda, a um estatuto com núcleo-base nacional;
- a avaliação da política da educação do educador deverá prever a articulação com o desenvolvimento do trabalho no micro e no macro, nas relações entre micro e macro, e garantindo o acompanhamento efetivo do trabalho a curto, médio e longo prazos;
- é preciso garantir a articulação entre planejamento, execução e avaliação, no processo de desenvolvimento dessa política.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Dia nacional de debate sobre a educação: síntese e perspectiva*. São Paulo, SENADOR, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura & Instituto João Pinheiro. III Encontro técnico sobre a capacitação de recursos *humanos: relatório*. Belo Horizonte, 1986. mimeo.
- CENAFOR. *Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão*. São Paulo, CENAFOR, 1983.
- Relatório de atividades de cooperação técnica *junto às Escolas Técnicas Federais*. São Paulo, CENAFOR, 1983.
- FELDENS, M.G.F. A prática de *ensino e o estágio supervisionado*; atas do encontro nacional de prática ensino. São Paulo, FEUSP, 1983.
- FRANCO, L.A. & FUSARI, J.C. Capacitação de recursos humanos para o ensino público de 1 ° e 2° graus; problemas e perspectivas. São Paulo, CENAFOR, 1985.
- FUSARI, J.C. A educação do *educador em serviço*; o treinamento de professores em questão. São Paulo PUC/SP - Tese (mestrado Fil. da Educação) - PUC/SP.
- NÚCLEO Experimental da Lapa - Projeto 70: subsídios para o planejamento do trabalho. São Paulo, 1970. mimeo.
- SAVIANI, D. Educação; do senso à consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- TOLEDO, F. *Administração de pessoal*; desenvolvimento de recursos humanos. 6,3 ed., São Paulo, Atlas, 1987.
- . O que são recursos humanos. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Gol. Primeiros Passos).