

6 - Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos

José Sérgio Fonseca de Carvalho¹

Apresentação

O texto que ora apresentamos procura sintetizar quatro princípios que têm norteado um programa de formação continuada de professores cuja primeira edição remonta ao início de 2001. Ao longo destes seis anos de existência, o curso “Educação, Cidadania e Direitos Humanos” formou mais de 2.000 profissionais da educação das redes públicas municipais de São Paulo, Suzano e Embu. Sua concepção e execução são resultados de um trabalho que envolveu, além dos formadores, as equipes pedagógicas das secretarias com as quais trabalhamos. Embora já tenhamos publicado dois artigos relatando as experiências de campo (CARVALHO, 2004a e 2005), as reflexões aqui apresentadas representam uma primeira tentativa de sistematização de algumas de nossas discussões teóricas acerca dos princípios norteadores do trabalho.

Nota Prévia

O sentido de se apresentar reflexões tecidas a partir de uma experiência em formação de professores tão pontual e específica como a que inspira este artigo não deve residir na esperança de sua generalização ou na expectativa de seu transplante mecânico para novos contextos. Se assim o fizéssemos, reduziríamos o problema em pauta à busca de eficácia na aplicação de um conjunto de procedimentos abstratos, pretensamente capazes de solucionar problemas concretos a partir de regras de ação que, por seu caráter geral, são inadequadas ou pelo menos largamente insuficientes para o enfrentamento desse tipo de desafio.

Scheffler (1974, p. 83), ao analisar problema análogo, ressalta que

1 Colaboradores e Formadores do Programa Direitos Humanos nas Escolas: Alessandra Gomes, Cláudio Marques da Silva Neto, Cosme Freire Marins, Diana Mendes Machado da Silva, Luciana Bilhó Gatamorta e Wellington Tibério.

é engano, portanto, pensar que alguém pode aprender a ensinar simplesmente adquirindo uma estrutura padronizada [...] ou que possamos ensinar as pessoas a ensinar prescrevendo-lhes uma estrutura desse gênero, formulada em regras gerais. O que pode ser razoavelmente feito com vistas a ensinar as pessoas a ensinar apresenta, na verdade, um problema crucial. Bastará observar que sejam quais forem as regras que poderiam ser proveitosamente aplicadas nesse caso, elas serão provavelmente mais comparáveis a regras que são proveitosamente utilizadas no ensino de geometria ou da ciência – e não a regras de ortografia ou pronúncia.

Isso porque uma *arte-prática* como o ensino não é passível de regulação por “regras exaustivas”, ou seja, não há um conjunto de regras ou procedimentos cuja observância garanta o êxito em relação à meta pretendida, como no caso de um bom manual de um programa de computador ou das regras de ortografia, segundo Scheffler (1978).

Claro que sempre é possível – e mesmo fácil – formular regras exaustivas que, aparentemente, trariam a chave do êxito. Seria esse o caso, por exemplo, se disséssemos a um time de futebol que para ganhar um campeonato basta, em toda e cada partida, fazer mais gols no adversário do que eles em seu time. De fato, a regra, se observada, leva ao êxito. No entanto, sua enunciação é inútil, já que ela descreve uma condição de êxito sem, contudo, auxiliar concretamente em sua obtenção. Embora banal, essa observação tem sido pouco considerada numa série de discursos pedagógicos e metodológicos que procuram fazer de certas trivialidades didáticas princípios teórico-metodológicos pretensamente capazes de aumentar, significativamente, a eficácia da ação docente.

Não obstante esses claros limites decorrentes da natureza da ação formativa, parece-nos que a apresentação de um conjunto de *princípios* que têm norteado as ações do Programa de Formação Contínua de Professores nestes seis anos pode contribuir para a compreensão teórica dos tipos de desafios a enfrentar num programa de formação continuada e ensejar a reflexão e análise crítica de programas análogos. Não se trata, pois, de uma descrição detida da experiência, mas da exposição e análise de quatro princípios norteadores subjacentes às diversas atividades formativas, configurando, simultaneamente, um esforço de compreensão teórica e a

afirmação de um compromisso político com a formação de professores da rede pública de ensino.

Como decorrência da opção por centrar esta exposição nos princípios norteadores da ação formativa, faz-se necessário uma última advertência. Princípios não carregam em si as regras de suas aplicação, daí porque um mesmo conjunto de princípios ético-religiosos (como o cristianismo) ou sócio-políticos (como o marxismo) tenham gerado práticas sociais tão diversas e, por vezes, mesmo conflituosas entre si (como as relações entre as diversas religiões cristãs ou os regimes políticos alegadamente inspirados no marxismo). Assim, ao apresentar os princípios do programa, seguidos de sua justificativa e da forma pela qual foram operacionalizados, não se sugere haver entre esses dois elementos – princípios e procedimentos operativos – uma relação de *necessidade*. Procuraremos apenas mostrar como um princípio norteou uma prática ou, noutras vezes, como uma prática desenvolvida nos sugeriu a existência de um princípio estruturante a ela subjacente.

Os Princípios do Programa de Formação Continuada: Direitos Humanos nas Escolas

O foco preferencial da formação continuada deve ser a cultura institucional e não a consciência individual do professor

Trata-se, neste caso, do princípio que inspirou a proposição, há cerca de seis anos, do primeiro esboço daquilo que viria a ser um Programa de Formação de Professores vinculado à difusão de uma cultura de promoção dos Direitos Humanos e dos ideais e valores da democracia como regime político e forma de organização social. Ele deriva, em grande medida, da constatação de que a maior parte dos cursos de formação continuada tem focalizado o aperfeiçoamento do professor individualmente considerado, em abstração, portanto, da instituição na qual trabalha: a escola. As questões relativas ao aperfeiçoamento da ação educativa com vistas à melhoria da qualidade de ensino, no entanto, são questões eminentemente institucionais.

São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não

garante que a eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino [...]. A entidade a ser objeto de atuação em uma política de melhoria do ensino é a escola e não as “competências” profissionais de um indivíduo (AZANHA, 1995, p. 203).

Assim, a formação, inicial ou em serviço, de um professor tem aspectos bastante singulares. Há profissões nas quais o exercício prático não necessariamente se vincula a uma instituição. Esse é o caso, por exemplo, de um médico ou de um advogado.² Nesses casos, talvez faça sentido conceber a formação e o aperfeiçoamento profissional fundamentalmente como a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades em um indivíduo. No entanto, o exercício profissional de professores, assim como o de policiais, sempre se vincula a uma instituição com práticas sociais compartilhadas, o que exige consideração específica. Nesse sentido basta, recordarmos que a formação inicial, em instituições de ensino superior, produz *licenciados*, que só se tornarão *professores* por meio do pertencimento a uma *instituição educacional*.

Essa perspectiva, voltada para a compreensão do professor a partir de seu vínculo social com a instituição, não se restringe aos esforços práticos de aperfeiçoamento profissional. Ela deve, inclusive, pautar uma parte significativa dos estudos teóricos, de forma a levá-los a centrar-se não apenas nos elementos isoladamente considerados (como o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança, a abordagem metodológica ou o livro didático), mas na complexa interação desses elementos na configuração específica da instituição escolar. Uma escola é uma entidade social; não a mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Trata-se, pois, da preparação de profissionais cujo trabalho será sempre ligado a uma instituição com práticas, valores e princípios sedimentados ao longo de sua existência histórica, na qual se forja um *ethos* que poderíamos denominar “mundo escolar” ou “vida escolar”. Ora, os esforços voltados para a compreensão e eventual modificação de aspectos de uma cultura institucional necessariamente deverão ter como referência as práticas

² Claro que, em determinados arranjos sociais e contextos históricos, ambas as profissões citadas podem, também elas, serem exercidas em contexto fundamentalmente institucional. Não se trata, pois, de uma “natureza imutável” das profissões e dos saberes a elas ligados, mas antes de uma configuração histórica específica.

sociais que caracterizam esse “mundo escolar” e não meramente um ou outro elemento isolado de sua configuração.

Esse problema se agrava ainda mais por se tratar, como neste caso, de uma formação que tenha como objetivo vincular a escola à difusão e ao cultivo de princípios éticos públicos. Neste campo, o que se espera como resultado da ação docente, não é meramente a eficácia na transmissão de uma informação ou na aprendizagem de uma capacidade ou competência, mas o esforço no sentido de cultivar uma determinada forma de se conceber o mundo e os homens; de se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade, em suma, trata-se de uma de uma formação ética e política. E talvez neste, ainda mais do que noutros campos, agimos quase sempre como se o “mal” fosse resultante da ausência da consciência do “bem” em cada um (ou, para recorrer a um exemplo, como se a abordagem policial violenta decorresse da ignorância ou do menosprezo individual da noção de direitos humanos).

Esse pressuposto, mesmo que dele não tenhamos clara consciência, tem gerado uma ampla e persistente modalidade de políticas públicas centradas na produção e difusão de “cartilhas” e manuais informativos cujo objetivo seria a transformação de práticas sociais por meio da “conscientização” dos agentes envolvidos. Claro que a veiculação de informações é importante, mas seria, no mínimo, ingênuo crer, por exemplo, que um fenômeno como a “gravidez precoce” deriva fundamentalmente da ausência de informações sobre meios contraceptivos. Ou ainda que uma prática social longamente arraigada, como comer arroz e feijão, pudesse ser substituída a partir da difusão de informações, por exemplo, sobre os valores nutritivos da soja.

Assim, focalizar uma cultura institucional significa deslocar a exclusividade do olhar da consciência individual para as práticas sociais, procurando debater os princípios a elas subjacentes (como os conflitos presentes nas práticas avaliativas fundadas nos ideais da seletividade meritocrática e nos da escolaridade como direito universal) e a diversidade de práticas escolares capazes de efetivar um mesmo ideal social (como uma educação comprometida com o fim das desigualdades) presentes na cultura escolar.

Ao longo destes cinco anos, temos procurado diversas formas de operacionalizar a prioridade às práticas institucionais como princípio. A

primeira delas foi organizar as inscrições para o curso por escolas; e não por professores nele individualmente interessados. Assim, sempre se conta com uma equipe de profissionais de uma mesma escola, em geral com cerca de dez educadores. Recomendamos, ainda, a presença dos coordenadores pedagógicos ou responsáveis pela organização dos horários de reunião coletiva da escola. Essas medidas relativamente simples têm levado as atividades e os temas abordados na formação a contagiar as discussões da escola, envolvendo, inclusive, os demais professores que não freqüentam o curso.

Uma outra forma de interagir com a cultura institucional, em princípio bastante interessante, mas que tem se mostrado de difícil execução, é a participação de um membro da equipe de formadores nas reuniões coletivas da escola. Na maior parte dos cursos até hoje realizados a reunião coletiva, acompanhada por um membro da equipe, constituiu um dos tipos de atividade do curso. Devido a uma série de dificuldades – desde as de natureza pragmática, como os horários, às mais profundas, como a legitimidade da presença de um formador externo nesse espaço – optamos por um trabalho formativo específico para os responsáveis pelas reuniões coletivas nas escolas inscritas, a fim de manter a presença do curso no cotidiano escolar.

Temos produzido e apresentado às escolas participantes um material no qual a temática desenvolvida conceitualmente no curso seja, direta ou indiretamente, retomada pelos coordenadores pedagógicos nas suas reuniões coletivas na escola. Para isso, recorreremos à apresentação e discussão de obras literárias, fotográficas, cinematográficas ou musicais que em sua forma ou conteúdo, se liguem à temática em pauta. (Por exemplo, um módulo que versa sobre desigualdade na sociedade brasileira conta com a análise do filme *Quase dois irmãos*, da canção *Morro Velho*, do conto “*Serás Ministro*” e de fotos de Sebastião Salgado).

O que se pretende, com essas iniciativas, é que o compromisso da ação educativa com a formação de virtudes públicas – de valores que dizem respeito à vida pública – seja objeto de compreensão, debate e de ação pelo grupo de professores participantes e possa impregnar a cultura da instituição, atualizando-se em suas práticas pedagógicas e procedimentos de gestão.

As atividades do programa visam antes a formação intelectual do Professor do que a difusão de recursos técnicos e de procedimentos de ensino

Mesmo um exame rápido e assistemático dos programas de formação continuada já é capaz de revelar uma clara e persistente ênfase na noção de desenvolvimento de “competências profissionais”. Estas, em geral, são concebidas como a familiarização com teorias, abordagens e métodos que se propõem a renovar as práticas pedagógicas, como “a pedagogia dos projetos” ou a “pedagogia das competências”.

Tal concepção acerca dos objetivos da formação de professores tem como pressuposto a noção de que a insatisfação em relação às nossas práticas educativas resulta da obsolescência de nossos métodos de ensino e da necessidade de renovação de nossas abordagens pedagógicas³. Ainda que possa haver aspectos desse “diagnóstico” que mereçam atenção, parece-nos que ele exige dois tipos de reparos de naturezas distintas, mas complementares. O primeiro relativo à centralidade da noção de renovações metodológicas como fundamento para a melhoria da qualidade do ensino e da educação; e o segundo relativo à potencial perversidade política de aceitação acrítica e da difusão generalizada dessa noção.

No que concerne à crença de que o êxito da formação resultaria, fundamentalmente, da adoção de um método ou uma abordagem de ensino, Azanha (1995, p. 203), numa de suas reflexões sobre formação de professores, ressalta com lucidez

que é claro que há, hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter a posse de um saber proposicional, é um saber fazer, uma habilidade. Do mesmo modo

3 Provavelmente, da adesão a esse pressuposto resulte o “entusiasmo” pelas “inovações metodológicas”, como a que, recentemente, se assiste em relação à “Escola da Ponte”, em Portugal. Independentemente dos méritos ou deméritos dessa e de outras experiências análogas, a promessa da renovação escolar de viés procedimental e metodológico remonta aos anos 20 do século anterior, sem até hoje lograr alterações simultaneamente generalizáveis e interessantes. Os discursos escolares conheceram, desde então, uma avalanche de “novas perspectivas”, “abordagens e métodos renovadores”, cujos resultados têm se limitado a entreter os debates semi-acadêmicos e impulsionar venda de livros e manuais.

que escrever bem e argumentar bem não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica. Isto posto, a conclusão quase inevitável é que **a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática**, no momento em que ela ocorre, e **não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes.**

Por essa razão, a maior parte das prescrições metodológicas soa como algo abstrato aos professores, que freqüentemente as consideram inaplicáveis às suas condições concretas de trabalho, reforçando o *slogan* que afirma que “a teoria na prática é outra”. Contudo, os problemas não resultam simplesmente do inevitável hiato entre formulações teórico-discursivas e práticas escolares. Eles resultam, a nosso ver, do próprio empobrecimento teórico da noção de ensino – e de fatores que aumentam sua chance de êxito – quando o concebemos como redutível a um conjunto relativamente padronizável de ações, traduzidas em “metodologias” ou “procedimentos” padronizáveis.

Isso porque “ensinar” se refere a uma atividade que visa a um fim: a aprendizagem, e não a um conjunto de ações claramente delimitáveis e padronizáveis. Por essa razão, um professor pode ensinar com seu silêncio, ao declamar uma poesia, ao fazer uma pergunta. Não obstante, é possível ficar em silêncio, declamar uma poesia ou formular uma pergunta, sem que esses atos devam ser considerados como ensino. O que caracteriza um ato como ensino, é, antes, seu contexto institucional e seu propósito social do que o conjunto de técnicas ou recursos aos quais recorreremos. E seu êxito sempre depende de uma complexa interação de variáveis entre aquele que ensina, a escolha de seus procedimentos didáticos, aqueles a quem se dirigem as aulas e a natureza daquilo que se busca ensinar.

Do ponto de vista político, o predomínio da formação centrada na difusão de métodos e técnicas significa que se concebe o ideal do trabalho docente como uma aplicação eficaz de técnicas elaboradas por especialistas, cujos resultados também serão mensurados por instrumentos exteriores ao seu saber. Aliena-se, assim, o professor de sua obra educativa, gerando uma situação na qual

a figura do mestre tende a se apagar para dar lugar à figura de um agente de transmissão de conhecimentos. [...] O

mestre perde a noção de seus próprios fins, perde a idéia de que sua própria identidade se acha engajada em seu trabalho de formação. Seu trabalho torna-se uma técnica que, de resto, ele pode gostar ou não gostar, na qual pode ou não ser competente, porém, no melhor dos casos, só será capaz de lhe trazer benefícios secundários. (LEFORT, 1999, p. 218).

Nesse sentido, a formação educacional passa a ser concebida como fruto de um processo semi-industrial que, ao alienar o professor de seu trabalho, o leva a se desincumbir do êxito ou fracasso de uma proposta que lhe é exterior.

Centrar a formação continuada de professores no seu desenvolvimento intelectual significa, ao contrário, que a principal contribuição da universidade à formação de professores é criar oportunidades de reflexão e compreensão de aspectos do mundo contemporâneo que têm profunda repercussão na tarefa educativa. Não se trata, por exemplo, de ensiná-los simplesmente a utilizar recursos da mídia eletrônica em aula, mas de levá-los a compreender a linguagem televisiva, seu desenvolvimento histórico no Brasil, as formas pelas quais ela opera na legitimação de valores etc. Dessa forma, busca-se conceber a melhoria da ação docente não fundamentalmente como resultante da assimilação de procedimentos e saberes, mas como fruto da formação de intelectuais comprometidos com certos ideais educacionais públicos e comuns; como profissionais da educação pública capazes de pensar e desenvolver formas específicas de traduzir esses ideais em práticas concretas e contextualizadas.

São várias as formas pelas quais procuramos operacionalizar esse princípio. Ele se reflete, por exemplo, na escolha dos temas mensais a partir dos quais organizamos as palestras, as atividades culturais, os grupos de estudos e os materiais de apoio. Embora a cada curso houvesse variações temáticas a partir do diálogo com o poder público local, há um núcleo básico que se volta para a reflexão e a análise das relações entre educação, democracia e a formação para a vida pública a partir dos desafios da sociedade brasileira. Fazem parte desse núcleo invariante os temas *a escola e a formação em valores; democracia e democratização da escola; os direitos humanos e os valores públicos; a desigualdade e a sociedade brasileira; mídia e educação; a violência e a instituição escolar; família e escola*. Tais temas são complementados por um

núcleo variável a cada edição, como *a autoridade docente; a escola em face das 'culturas juvenis'; democratização e políticas de inclusão* etc.

Por outro lado, a própria organização das atividades tem por objetivo o enriquecimento intelectual dos professores. As palestras, feitas por pesquisadores dos temas (juristas, cientistas sociais, psicólogos etc) foram seguidas por atividades culturais (filmes, peças de teatro, análise de fotos e trechos de obras literárias) que geram os debates, culminando no *grupo de estudos*. Neles, os professores, subdivididos em turmas de cerca de vinte participantes e coordenados por um formador, tiveram a oportunidade de ler textos clássicos e contemporâneos sobre os temas abordados. A partir de um roteiro de leitura, houve um esforço no sentido de se criar o hábito da leitura rigorosa, da apresentação e do debate de argumentos. Enfim, de se propiciar aos professores um ambiente de debate intelectual.

As relações entre a universidade pública e a rede pública não devem ser concebidas como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades.

Apesar das promessas retóricas de mútuo interesse, as relações entre a universidade pública, a rede pública de ensino básico e seus órgãos gestores têm sido marcadas por uma duradoura tensão, uma mútua desconfiança e uma longa lista de queixas. A rede de ensino básico acusa a universidade de produzir um “saber teórico” inaplicável a seus dilemas e desafios concretos. A universidade, por sua vez, não raramente classifica a rede como “resistente” a inovações, tradicional em suas práticas e concepções e quase sempre constituída por professores “mal formados” (como se a formação de professores não fosse uma de suas mais importantes atribuições).

Não se trata de analisar cada uma dessas alegações – ou “acusações” –, mas de refletir sobre algumas das principais razões que levaram à disjunção entre as ações e os discursos desses dois segmentos da educação pública que deveriam ser complementares. Uma delas é a ausência de reconhecimento da diferença de perspectivas entre esses dois segmentos da educação. Ora, a complementaridade implica o reconhecimento da diferença e a recusa à fusão.

Por um lado, as demandas urgentes de resolução de problemas concretos têm levado a rede pública a esperar da universidade o desenvolvimento de teorias, procedimentos e metodologias capazes de enfrentar seus desafios cotidianos. A expectativa é compreensível, embora muito provavelmente irrealizável, pelo menos a curto e médio prazo. É forçoso reconhecer que as profundas transformações da sociedade e da escola brasileira nos últimos 40 anos tiveram um impacto significativo nas concepções e práticas docentes. Nesse período, a escola brasileira saltou de um sistema extremamente seletivo para uma escola básica bastante democratizada em termos de acesso⁴.

Essas transformações provocaram profundas alterações no perfil dos alunos do ensino básico: inviabilizaram práticas e exigiram – na verdade ainda exigem – mudanças significativas no que diz respeito a concepções acerca da educação escolar, de seus objetivos e sua importância social. Acresça-se a isso o fato de que o crescimento da rede pública não foi acompanhado – pelo menos na mesma medida e intensidade – pelo crescimento em investimentos materiais e pelo empenho do Estado na formação inicial dos profissionais da educação. Daí porque tem crescido em importância a demanda de atuação das universidades públicas também no âmbito da formação continuada.

Nesse aspecto em particular, em que se insere a experiência do projeto sobre o qual refletimos, a relação da universidade com as redes públicas tem alternado iniciativas de caráter assistencialista às mais novas modalidades de “prestação de serviços”, notadamente a partir de acordos entre órgãos públicos e fundações de direito privado ligadas a faculdades. O traço comum a ambas reside na pretensão de que a universidade tenha um certo “saber”, frequentemente associado à posse de técnicas e formas de atuação, cuja difusão seria capaz de renovar e melhorar as práticas escolares. Nesse sentido, as relações entre a universidade e a rede pública

4 Tomemos o caso do Estado de São Paulo como exemplo. Até 1969, estima-se que somente 15% dos alunos que concluíam o ensino primário – as quatro primeiras séries do hoje ensino fundamental – passavam pelo exame de admissão que lhes facultava a continuidade dos estudos nos Ginásios (5^{a.} à 8^{a.} séries do Ensino Fundamental). Hoje, praticamente a totalidade (97%) da população em idade escolar tem acesso ao Ensino Fundamental. Trata-se, pois, de uma mudança bastante significativa, sobretudo se considerarmos o perfil da maior parte dos alunos que eram, então, excluídos do sistema educacional.

são concebidas como fundamentalmente unidirecionais; caberia à primeira “socializar” suas pesquisas, e à segunda “absorver e implementar” os “avanços” desenvolvidos.

A noção aqui proposta, de que as relações devem se pautar por uma “fecundação mútua”, sugere que a aproximação entre setores da universidade e da rede pública deve fundar-se na co-responsabilização por um programa de formação continuada, do qual ambas as partes envolvidas podem se beneficiar. Não se trata, pois, nem de um programa que “leva os produtos” intelectuais da universidade, nem de uma encomenda de “serviços”.

A primeira experiência nesse sentido surgiu na segunda edição do curso, em 2003. Nessa ocasião, a equipe, ligada à FE USP, trabalhou em conjunto com um órgão local da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Núcleo de Ação Educativa de São Miguel Paulista (NAE 10). Tratava-se de um curso de formação em Educação e Direitos Humanos voltado para supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos. A perspectiva geral do curso já estava dada pela própria configuração da equipe e pelo tipo de preocupação formativa. Contudo, os temas a serem abordados, a dinâmica dos encontros e os tipos de atividades surgiram de uma série de reuniões entre a equipe do Programa de Formação e a Equipe Pedagógica do órgão gestor local.

Essa dinâmica, na qual os objetivos, as perspectivas e mesmo as expectativas de cada segmento são apresentadas e discutidas, acabou se generalizando e constituindo um dos princípios de atuação. As inovações em termos de procedimentos, escolhas de temas, perfil dos participantes, tipo de atuação nas escolas, dentre outras, passaram a ser uma responsabilidade compartilhada. Como em qualquer ação conjunta entre instituições distintas, os conflitos entre perspectivas e interesses emergiram.

Os interesses de um órgão gestor da administração pública não coincidem de forma imediata com os da universidade pública e de seus pesquisadores. Aliás, a história da universidade tem sido pontuada pela luta por autonomia em relação a demandas imediatas do poder do Estado. Isso não implica – nem deve resultar – numa alienação em relação aos problemas da sociedade, mas simplesmente na preservação das condições de produção de um saber crítico em relação às políticas públicas e às demandas do mercado ou de seus agentes. Assim, o elo capaz de promover

a cooperação entre essas duas instâncias – a universidade e os gestores públicos – parece ser mais o compromisso político com a educação pública e com os valores e princípios que devem norteá-la do que a comunhão de interesses ou perspectivas imediatas.

O tipo de aproximação que procuramos ter com a rede, difere da contumaz prescrição metodológica por meio da qual pesquisadores procuram difundir técnicas e procedimentos didáticos supostamente mais eficazes. A pretensão das palestras e dos estudos tem sido sempre a de promover a apresentação e o debate sobre temas gerais de importância para a formação política – em seu sentido amplo – dos educadores, incentivando-os a refletir criticamente sobre aspectos fundamentais de nossa sociedade e procurando promover a compreensão de alguns dos principais dilemas dos educadores contemporâneos. Assim, procuramos levar à rede pública algo que é, provavelmente, a marca do ideal da vida universitária: o esforço no sentido de produzir conhecimentos que tragam inteligibilidade ao mundo e sentido às ações humanas.

Por outro lado, esse contato sistemático e direto com a rede pública – seus educadores e a cultura de seu trabalho – apresenta para os pesquisadores a oportunidade de vivenciar um intercâmbio com profissionais que sentem diretamente, em seu dia-a-dia alguns dos problemas mais candentes das políticas públicas de educação, que se vêem em face da emergência cotidiana de novos problemas e desafios para a prática educativa escolar. Esse contato pode vir a constituir uma fonte inesgotável de oportunidades para o afloramento de questões substantivas para a investigação acadêmica. É nesse sentido, pois, que o contato direto e autônomo entre essas duas pontas dos sistemas educativos pode resultar numa fecundação mútua que, ao preservar práticas, interesses e *modi operandi* de cada uma das instituições, propicia um intercâmbio legítimo e publicamente relevante.

A Educação em Direitos Humanos deve impregnar o cotidiano escolar por meio de sua tematização curricular e do fomento de práticas escolares em consonância com seus princípios.

O último dos princípios a ser comentado diz respeito mais às expectativas em relação aos resultados do trabalho do que propriamente às

ações formativas que empreendemos, embora, como veremos, deva estar também materializado nas ações do curso. A importância de sua enunciação decorre do fato de que, na maior parte dos casos em que se organizam ações educativas voltadas para a formação em Direitos Humanos, estas aparecem como uma atividade de caráter extraordinário, ainda que rotuladas como temas transversais ou projetos inter ou transdisciplinares. Sua presença na escola se assemelha, em vários sentidos, às comemorações cívicas ou às datas especiais que resultam em eventos específicos como o *Dia do Índio* ou o *Dia da Consciência Negra*.

É evidente que a consagração de um dia, como no caso deste último, para marcar uma luta social não deve ser desprezada. Sua presença no calendário escolar pode representar um esforço sistemático no sentido de se trazer à tona temas como a discriminação, o preconceito e a condição dos negros na história do Brasil; fundamentais para uma educação comprometida com os ideais de igualdade e solidariedade. Não obstante, é preciso ressaltar que ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num *modo de vida*, ou seja, uma formação voltada para uma *ação ético-política* identificada com os direitos humanos.

Como já apontamos noutras ocasiões⁵, a solidez de uma formação em valores não resulta do esforço isolado e pontual de um professor determinado num evento específico, mas de uma ação conjunta e contínua da instituição escolar como um todo. Para retomarmos o exemplo anterior, uma educação comprometida com a igualdade étnico-racial não pode se reduzir a uma preleção numa data específica; sobretudo se no cotidiano da escola – como costuma acontecer – alunos e professores convivem com a discriminação e o preconceito.

O compromisso ético-político, com o engajamento no sentido da superação desse aspecto da desigualdade na sociedade brasileira, exige, por um lado, sua tematização recorrente nas mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento escolar. E ele pode – e deve – estar presente como uma preocupação formativa de qualquer professor, seja qual for sua área de atuação ou suas opções metodológicas. Um professor de literatura, por exemplo, encontrará na tradição literária brasileira personagens, eventos e

5 Referimo-nos ao artigo de Carvalho (2004a), cujos parágrafos finais serão aqui transcritos.

configurações sociais que lhe permitirão análises críticas e reflexões éticas vinculadas a esses ideais. Analogamente, um professor de história encontrará no âmbito de sua disciplina outras inúmeras oportunidades de abordar o tema, vinculando seu ensino não só à transmissão de um conhecimento específico, mas ao cultivo de um conjunto de valores que, por seu caráter público, devem nortear a ação conjunta de toda a instituição. Isso porque os conteúdos escolares não são meras informações, eticamente neutras, mas representam uma herança simbólica pública à qual atribuímos valor.

E o mesmo se passa com as práticas por meio das quais ensinamos os “conteúdos escolares”. Ao aprenderem um jogo, como voleibol, os alunos podem aprender também o valor de práticas sociais, como o respeito às regras e a lealdade a seus companheiros e adversários. Não como simples resultado de uma exposição verbal do professor acerca de sua importância, mas por meio de seu esforço através do próprio ensino de uma modalidade esportiva. É nesse sentido que afirmamos que o cultivo de valores ético-políticos não se restringe a uma atividade educativa específica, mas deve impregnar o cotidiano escolar em suas atividades mais corriqueiras. Eles estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que o materializam como conteúdos didáticos e práticas escolares.

Ao ensinar uma simples composição escolar, por exemplo, um professor pode – ou não – buscar desenvolver em seus alunos o valor da precisão, do capricho ou do rigor. Para isso, é possível que ele discorra sobre sua importância, mas seguramente não é sequer necessário. É possível ensinar alguém a ser caprichoso, sem necessariamente dizer-lhe que o capricho é um valor e que ele deve cultivá-lo, assim como é possível ensinar alguém a gostar de música, sem que lhe digamos “goste de música, ela é uma expressão importante da cultura humana”.

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das **práticas sociais cotidianas** dos profissionais da educação, da consciência que têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da

humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas em suas ações como professores e profissionais da educação.

Por essa razão, eles são um exemplo frisante da idéia de Aristóteles de que a conduta moral não decorre da simples consciência de certos princípios, nem da posse ou da enunciação de imperativos e máximas morais, mas é resultante de um constante exercício prático neles fundado:

A virtude [...] recebe do ensino a geração e o desenvolvimento, por isso necessita de experiência e tempo; a ética provem do hábito [...] portanto as virtudes não se geram por natureza ou contra a natureza, mas se geram em nós, nascidos para recebê-las e aperfeiçoando-nos mediante o hábito [...] nós [as] conseguimos pela **ação**, porque, como nas outras artes, o que é preciso primeiro aprender para fazê-lo, aprendemos fazendo-o, tal como nos tornamos construtores construindo, ou tocadores de cítara tocando. Assim também, **realizando ações justas ou sábias ou fortes tornamo-nos sábios, justos ou fortes**. (ARISTÓTELES, 1952, p. 348).

Ao que acrescentaríamos que é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas.

Para aqueles que se ocupam da formação continuada de professores, isso implica que os valores subjacentes aos ideais norteadores dos Direitos Humanos devem estar presentes não só nos conteúdos teóricos e culturais de um programa de formação, mas também e, sobretudo, nas suas práticas formativas, pois como ressalta Oakeshott (1968, p.207) ”só um professor que valorize essas virtudes poderá transmiti-las a seus alunos. Não é o grito, mas o vôo do pato silvestre o que faz com que o bando o siga”.

Referências

- ARISTÓTELES. **Nichomachean Ethics**. Trad. David Ross. Chicago: Britannica, 1952. Título original: The Great Books of the Western World.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: Carvalho (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- _____. et al. Formação de professores e direitos humanos: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set/dez. 2004.b
- _____. et al. Educação e Direitos Humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, Flávia. (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEFORT, Claude. **Desafios da Escrita Política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- OAKESHOTT, M. Learning and Teaching. In: PETERS, R.S. (org). **The Concept of Education**. Londres: Routledge, 1968.
- SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo, Edusp/Saraiva, 1978.

