

## PODERES INSTÁVEIS EM EDUCAÇÃO\*

LÉA AP. CAMARGO ANASTACIOS

MARIA ISABEL DE ALMEIDA

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES\*\*

**A** obra em referência é apresentada pelo próprio autor como fruto de um diálogo consigo mesmo, apontando dois eixos para a sua reflexão: *a necessidade de rumos para o trabalho em Educação e a crise do sistema educacional*. Salienta aspectos da ação educativa que estão a merecer tratamento por parte daqueles que investigam esse campo do saber, assim como dos seus agentes diretos (educadores em geral). Para analisar a função social da escola nos dias de hoje, aprofunda o conceito de cultura, do qual se nutre a Educação.

Quanto ao título do livro, o termo “instabilidade” refere-se ao conjunto de complexidades e incertezas presentes no contexto pós-moderno, em contraposição à idéia de estabilidade das práticas cristalizadas que apresenta como sustentação teórica o pensamento linear, positivista. O autor junta a essa reflexão a crise das certezas na educação, traduzidas na forma de orientações gerais para a ação dos sujeitos e para a lógica das instituições e do currículo.

São abordados na obra temas como a função social da cultura, da escola, o papel do(a) professor(a) em contextos de mudanças, assim como

---

\* Resenha do livro *Poderes instáveis em Educação*, de J. Gimeno Sacristán (Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 287p.).

\*\* As autoras são integrantes do Grupo de Estudos de Didática e Formação de Professores, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Léa Ap. C. Anastacios (doutora em Educação; professora aposentada da Universidade Federal do Paraná; assessora pedagógica do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – SC; pós-doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo). Maria Isabel de Almeida (doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Marineide de Oliveira Gomes (doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora do Centro Universitário da Fundação Santo André/SP).

o caráter das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas. O autor argumenta em favor de ações compartilhadas e dialogadas entre os diferentes atores educacionais e a ampla participação desses nas mudanças que se fazem necessárias na educação. Ressalta que inexistem reformas educacionais sem a participação de seus agentes.

Acentua a importância dos elementos simbólicos e culturais nas sociedades, enfocando três debates principais. Inicialmente aponta uma nova ordem compartilhada e dialogada para as instituições educacionais. A seguir apresenta dois dos desafios principais da modernidade em educação: sujeitos contextualizados e cultura objetivada. Afirma que hoje existe outra fonte de instabilidade: a recomposição do conceito de cultura, entendida como uma interlocução com todos, considerando os regionalismos e nacionalismos que estão presentes na cultura que a escola comunica. Por fim, questiona sobre o futuro das instituições públicas educacionais, sem racionalidade comum e sem cultura como componente universal. Aponta a necessidade de construção de uma racionalidade dialogada, envolvendo as relações entre os poderes atribuídos aos agentes individuais e sociais que participam da educação: estudantes, pais, professores e representantes da sociedade.

Para Sacristán, o espaço da educação pública é o de cumprir o desafio da modernização ética e social, ideal esse encoberto pelo discurso único que advoga a lógica de mercado como garantia do conceito de liberdade.

O livro está organizado em três partes. Na primeira – que compreende os capítulos um, dois e três – é considerada a estrutura da prática educativa, entendida aqui como chave do profissionalismo docente. Na segunda – composta pelo capítulo quatro – o autor busca os diferentes significados da cultura na educação: a vigência do pensamento moderno matizado. Na terceira parte – composta pelo capítulo cinco – ele discute o equilíbrio de poderes entre o Estado, os pais e os professores, o que abre um panorama de possíveis soluções no campo educacional.

O primeiro capítulo analisa os elementos-chave do profissionalismo docente. Situa a crise do sistema educativo como relacionada à perda de consciência sobre o seu sentido. Releva a conseqüência da visão da racionalidade e de seus modelos, conjugada à idéia de que o saber educativo possa normatizar a ação docente, e do mito da teoria como harmonizadora para melhoria do mundo da prática, desconsiderando-se que a ação educativa situa-se na complexidade do processo educativo e da realidade contraditória, além do fato dessa ação ser efetivada por sujeitos históricos e contextualizados, que atuam em culturas complexas. Propõe que a

análise da ação pedagógica supere o ponto de vista instrumental (oferecido pela racionalidade), tomando também os elementos da subjetividade que interferem na ação dos sujeitos que atuam na educação. Diferencia ação de intenção, destacando a importância do significado da ação, sob o filtro das restrições físicas, econômicas, sociais e psicológicas, interferindo nos processos de decisão, escolhas, percepções, crenças, valores e sentimentos. Para Sacristán, todos esses elementos devem ser considerados institucionalmente, ao serem analisados os níveis de formalização e dinamicidade da ação (conotativos, volitivo e normativo). Destaca o poder dos planos em educação e da criação de vínculos a partir de pautas assumidas coletivamente, orientadas por projetos, destacando a importância da reflexão que recoloca a teoria em relação à prática, aqui entendida como ação aberta, imprevisível.

No segundo capítulo, o autor vai tratar do contexto da ação educativa e do poder da instituição/institucionalização e do *habitus*, presentes nas práticas. Considera que a marca cultural é prévia à ação, diferenciando ação de prática. A primeira seria pertencente aos seus agentes, já a segunda pertenceria ao âmbito do social. A consolidação das práticas como cultura supõe a causalidade, a liberdade, a decisão livre, mesmo assim há a necessidade da tradição acumulada, entendida como conteúdo e método da ação. Para Sacristán, o desafio da Pedagogia Moderna consistiria na busca de harmonização da reprodução e da depuração para melhoria das tradições educacionais.

O autor coloca uma questão nuclear a respeito das práticas na educação: por que a reprodução de traços ou informações culturais é ordenada e não se combina ao acaso em diferentes indivíduos? Os conceitos de *habitus* (Bourdieu) e de *institucionalização* (Bergmann e Luckmann) explicariam tais ações.

O autor também questiona como os conceitos tornam-se práticas consolidadas. Responde recuperando o caráter social das práticas e da própria realidade vivenciada como sendo construídas e recriadas individual e coletivamente. Na educação, a prática se constituiria pela continuidade proporcionada pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos. A prática gera a prática, que são reprodutoras das regularidades nas quais foram geradas, requerendo para isso a sobrevivência de um passado ativo e reativado. A prática seria o trem que suporta os próprios trilhos. Para Sacristán, a saída para a promoção de mudanças educacionais é a descoberta do sentido do que já existe e o desmascaramento do caráter histórico herdado do *habitus* e das *instituições* para devolver aos agentes a consciência de suas ações.

No terceiro capítulo, são salientados os extratos do conhecimento pessoal e social em educação, num processo que vai da consciência à reflexibilidade com a ciência. Lembrando que a reflexão é elemento consubstancial aos seres humanos, releva que as habilidades de saber e de saber-fazer supõem as diferentes consciências sobre o como, o quê, o porquê e o para quê das ações. Entender o ensino e fazer dele uma atividade reflexiva é colocá-lo a serviço de novos compromissos e projetos de trabalho dos docentes. Lembra que o saber não é observável nas condutas, porém o saber-fazer (o conhecimento tácito, pré-articulado) suporia uma arquitetura particular do pensamento. Assim, toda atividade prática implicaria em orientação do conhecimento. Apresenta, para efeito de análise sobre o processo reflexivo do educador, alguns níveis de reflexibilidade: o primeiro é a visualização dos elementos cognoscitivos presentes na ação, que implicaria em distanciar-se da realidade para vê-la, representá-la e entendê-la. O segundo nível passaria pela leitura do conhecimento formal, por meio do senso-comum do leitor, que fica transformado.

Releva-se que a atividade teórica, que pretenda exercer influência sobre a prática educativa, somente poderá consegui-la exercendo influência sobre o modelo de referência teórica, em virtude da qual tais práticas se tornam inteligíveis – ou seja, para atingir as práticas dos professores, faz-se necessário a apreensão dos modelos de referência que sustentam tais práticas. Ao término do capítulo, apresentam-se algumas ponderações a respeito do pensamento sobre a educação. Considera-se que o momento em que esse pensamento teve maior prestígio e força simbólica coincidiu com o momento em que especialistas de outros campos elaboraram discursos sobre a educação. Soma-se a isso a divisão do trabalho na escola que tenta reproduzir a divisão social das ações e dos discursos sobre a educação.

No capítulo quatro, Sacristán discute centralmente as relações entre cultura e educação. Para ele, o debate essencial da educação gira em torno de a qual projeto cultural queremos que ela sirva. É essa idéia que permite ao autor apontar como negativo o fato de boa parte da pesquisa nessa área ter deixado de lado o conteúdo cultural, centrando-se mais nas formas pedagógicas ou nos contextos e agentes envolvidos.

Escola e educação escolarizada são dois fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados “desinteressados”, que compõem o currículo escolar. São respostas práticas às necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores. A escola tornou-se uma instituição salvadora, tendendo a concentrar no currículo todas as urgências, fazendo com que o significado dos conteúdos ultrapasse a aceção mais restrita, referente à seleção de matérias ou de disciplinas.

É no embate entre cultura e sujeito que ganha relevância o currículo. E aí o projeto educacional precisa ser preenchido com um saber fazer prático, que contemple a real presença do sujeito nas práticas. Para ele, fazer da educação, das práticas do ensino, do currículo e da instituição escolar um programa favorável à subjetivação, no qual cada um possa ser ele mesmo, nutrindo-se da cultura e comprometido com causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos, constitui a parte do programa da modernidade que precisa ser esclarecido.

Sacristán argumenta em favor do projeto da modernidade incompleta. Para isso se vale de interpretações pós-modernas (principalmente da antropologia), procurando apontar os seus aspectos não realizados e que, portanto, se colocam como desafios. E dentre esses destaca como principal o acesso realmente universal e igual aos bens prometidos pela escolarização, que não são esgotados com o ingresso na escola.

As novas práticas educativas (que geram e difundem significados, formando opiniões, preferências, aspirações, comportamentos) trazem um grande desafio ao ensino institucionalizado: abordar o estudo dos novos meios de comunicação e suas influências no currículo escolar. Para isso há que se abrir às novas formas culturais, aos problemas próximos, às novas formas de comunicação. Sacristán considera que o programa da modernidade para a educação continua vigente, embora seja necessário revisar o que foi feito com ele. Aponta como motivo para essa revisão o fato de que a escolarização universal está longe de ser realidade para todos, situação que se revela na presença dos altos índices de evasão, fracasso, deterioração cultural e analfabetismo funcional. E o autor conclui, afirmando que às desigualdades sociais e econômicas, somam-se as desigualdades educacionais.

No capítulo cinco, Sacristán pontua com maior precisão os elementos que permitem entender o título do livro (*Poderes instáveis em educação*). Ele afirma que é

partindo do equilíbrio básico, embora instável, de poderes entre o Estado, os pais e os professores, que se abre um panorama de possíveis soluções (...). A escola foi necessária para os Estados modernos e para as famílias da sociedade industrial e urbana (...). Mudanças sociais, culturais e familiares poderiam, nesse futuro imprevisível, chegar a torná-la menos necessária (...). Talvez num futuro não muito distante, a evolução social propicie outro equilíbrio de poderes e funções entre a instituição familiar e a sociedade. (p. 225)

O argumento central deste capítulo está no combate à metáfora do *mercado* como referência para a compreensão e formulação de propostas para o campo educacional. E articulado a essa idéia o autor discute e

propõe em outras bases a premissa de que as famílias devem ter o “direito” de escolha quanto à escola de seus filhos.

Para ele, o projeto da modernidade definiu um modelo clássico de política educativa e do exercício da legitimidade em educação, no qual o Estado fornecia os meios suficientes e estabelecia a organização e o funcionamento da estrutura escolar para a maioria da população. No entanto, esse modelo não assegurou que o Estado defendesse sempre o direito de todos e a participação democrática de pais e alunos ficou obscurecida pela burocracia que caracterizou o exercício do poder. Com isso, o sistema educacional clássico não tem cumprido sua missão de universalizar os bens que prometia e sofre de falta de eficácia para oferecer uma escolaridade de qualidade para todos.

Nessas condições, vem ganhando força um modelo menos linear, mais descentralizado, flexível e capaz de se adaptar às individualidades, em que os agentes sociais tomem em suas mãos os seus destinos. Esse modelo alternativo de política educativa (mais atenta ao cliente ou ao consumidor), representa um importante reordenamento dos papéis dos agentes que estão em jogo. Nele ficam evidentes duas linhas principais de mudanças: o crescimento do papel dos consumidores, que podem decidir no plano da micropolítica com sua participação na gestão do que é local, ou com a escolha do serviço; no plano da macropolítica, os consumidores ganham poder de determinação da política, retirando-o dos agentes que projetavam as políticas gerais.

Assim, o Estado passa a ser um regulador das trocas entre produtores e consumidores, cresce a capacidade de intervenção dos receptores e os produtores (professores) ficam numa posição mais vulnerável, ao ter que pactuar ou depender dos consumidores sem a proteção do Estado.

Discutir o papel que a família deve desempenhar no sistema educativo e sua participação nas práticas aí desenvolvidas é essencial para esclarecer os novos mapas de poderes em educação. As demandas de participação dos pais na educação de seus filhos merecem atenção, pois apontam para a revisão de práticas inconvenientes de isolamento escolar; evidenciam temores de que a escola não responda a necessidades da sociedade atual; apontam para novas formas de entender a democracia e desnudam movimentos não legitimadores de tudo que retire poder de decisão das mãos dos interesses particulares.

Diante dessas constatações, Sacristán denuncia que é a ideologia conservadora, defensora da privatização de serviços educacionais, que combate a autonomia que a escola e os professores obtiveram durante o

século XX. O Estado moderno é tomado com inimigo da pluralidade e da liberdade e acusado de misturar-se em territórios cuja decisão é da família.

O autor defende a necessidade de uma cultura real de colaboração em projetos compartilhados, capaz de criar um “nós” tão amplo quanto possível em torno das escolas, envolvendo-as na comunidade. Somente uma ação nessa direção pode fazer da educação uma alavanca para a democracia. Nessa ótica, a participação dos pais no sistema educativo deve ser entendida como colaboração e os professores não devem tomá-la como intromissão.

Sacristán finaliza o livro argumentando que a escola pública tem sentido por ser uma organização que garante os direitos dos cidadãos à educação e é capaz de assegurar as condições necessárias à sua realização. É também o espaço para se pensar as necessidades da sociedade em seu conjunto e não somente as apresentadas pelos pais.

Dos elementos de análise que a leitura da obra pode nos proporcionar, podemos tecer importantes relações com a prática educativa na escola brasileira, assim como com as políticas educacionais. Vamos a elas:

De maneira geral, o que vemos no cenário educacional é a elaboração de políticas educacionais sem a participação de seus principais sujeitos: os educadores. Tais políticas têm sido definidas, salvo raríssimas exceções, de fora para dentro da escola e trazem como traço marcante o uso do senso-comum para apoiar modelos educacionais. Exemplo disso em nosso país é a iniciativa de se tomar o construtivismo/interacionismo como o único modelo explicativo das relações ensino-aprendizagem. A forma como tais modelos chegam ao professor o coloca como um dos modismos presentes na educação, inviabilizando, por vezes, que se atinja os modelos de referência que dão suporte às práticas docentes. Por consequência, não temos assistido a transformações substanciais nas práticas nas salas de aula. Para o autor, o desafio da educação estaria em oferecer instrumentos aos educadores para enriquecer e depurar o senso-comum, adquirindo capacidade reflexiva. Nesse caso, os programas de formação de educadores necessitariam dar conta de construir elementos para tal depuração.

Outra importante relação do conteúdo da obra com a política educacional diz respeito ao papel do intelectual. Para Sacristán, o professor atinge alto grau de protagonismo pedagógico quando ele se envolve na política educacional. Moderar a crítica? Integrar-se ao sistema? Questões que por si só requerem qualificação para sua análise. Sabemos que a

neutralidade não existe na educação, porém o exercício da crítica – básico para a compreensão do que dá sustentação às políticas educacionais – supõe o acúmulo de vivências de formas participativas nas escolas e o entendimento da unidade escolar como local privilegiado de formação de educadores. Urge encontrarmos alternativas para o exercício participativo na educação – da unidade escolar aos sistemas de ensino – que venham alicerçar transformações capazes de dar respostas diferenciadas à condição educacional e cultural em que vivemos.

Também fica o desafio de repensarmos o projeto educacional brasileiro diante das alterações sociais que estamos atravessando, de modo a fazer frente às dívidas sócio-educacionais com milhões de pessoas (vítimas dos altos índices de evasão, do fracasso escolar, da deterioração cultural e do analfabetismo funcional) que têm sido alijadas da inserção na esfera dos direitos da cidadania. Nessa reconfiguração, faz-se necessário também a redefinição do papel do Estado, dos pais, dos professores e da escola face às necessidades sociais.