

se quando o Estado não o reconhece, costumando responsabilizar os professores pelos insucessos escolares: "...tão mistificadora quanto a atitude de professores de jogar a culpa do fracasso escolar sobre os alunos e suas famílias é a postura que se verifica, hoje, quer na academia, quer no seio do Estado, de apontar a má qualificação do professor como a causadora de todos os males do ensino..." (p. 98-99). Sem negar a necessidade da contínua formação dos professores, mas sem aceitar o jogo de empurra das autoridades, o texto expõe a precariedade das condições de ensino de nossas instituições, tais como o número excessivo de alunos por classe e outras conhecidas mazelas, agravadas por administrações descomprometidas com o ensino público ou preocupadas apenas em apresentar boas estatísticas. A exposição, reforçada pelos depoimentos, demonstra com clareza que a extinção das reprovações não se viabiliza por decreto, mas se insere em um conjunto de reformas necessárias.

Sobre as implicações didático-pedagógicas, os apegos conservadores à reprovação são dissecados e expostos sob os subtítulos "A reprovação como motivação", "Alunos passam sem saber", "Se a vida lá fora reprova...", "A culpa do aluno", mostrando como são enfatizadas estratégias punitivas e de culpabilização dos alunos. A negação da espontaneidade da criança, a negação dos educandos como sujeitos revela-se na preocupação excessiva com o "Silêncio e disciplina", "O ciclo para pobre", "O apego à seriação", "Recuperação", "Auto-avaliação, Autodisciplina, Autoconceito", "O que torna o ensino ruim". Sob cada um desses subtítulos, os determinantes institucionais do apego à reprovação vão sendo visitados e ilustrados com as entrevistas que expõem a sedimentação de conceitos e preconceitos presentes na nossa escola.

Finalmente, no quarto e último capítulo, a administração escolar é reafirmada como conjunto de atividades mediadoras na busca de fins educativos, assim como é reafirmada a especificidade da escola por sua ação educativa de constituição de

sujeitos, de cidadãos. Como em outros escritos do mesmo autor, Vítor Paro volta a distinguir os objetivos educativos dos interesses de mercado.

A resistência aos ciclos é com certeza um dos mais graves problemas que teremos de superar para a melhoria da escola pública. Esse estudo, por seu valor científico, mas também, e em grande medida, pela maneira sensível e comovente de conduzir a problemática, é uma grande contribuição para todos que estão empenhados nas mudanças necessárias na educação brasileira e na valorização do ensino público.

Como instrumento de reflexão, principalmente nos cursos de pedagogia, o livro se prestará ao entendimento e à superação da reprovação como prática didática.

José Antonio Có Onça

Faculdade de Educação da USP

Sociologia da Educação - Faculdade Mozarteum

de São Paulo

joseonca@uol.com.br

O CUIDADO E A FORMAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thereza Montenegro

São Paulo: Educ, 2001, 182p.

Thereza Montenegro inicia sua obra convidando a refletir sobre dois elementos centrais da educação infantil e da formação das educadoras por ela responsáveis: os atos de cuidar e educar. Antecipadamente, assume o emprego do feminino para referir-se às educadoras infantis, por tratar-se de uma profissão exercida, em sua maioria, por mulheres. Não se pode passar despercebido por esta colocação: criticando as premissas teóricas que concebem o cuidado como função exclusiva das mulheres e/ou como peculiaridade da vida afetiva, a autora situa-se numa ótica contrária à naturalização do cuidado como particularidade de gênero, ou seja, como atributo natural ou inato às mulheres. Assume sua aproximação teórica com Marília Carvalho, que explica o cuidado como prática histórica cons-

truída socialmente. A autora estabelece, ao longo de seu trabalho, uma discussão relevante e inacabada sobre cuidado e gênero.

No panorama estudado, a questão que aparece como cerne das discussões diz respeito à formação dos agentes da educação infantil para desempenhar as atividades de cuidado. Partindo da premissa de que tais atividades são de natureza moral, a autora defende a tese de que a educação moral deve ser integrada a um programa de formação para o cuidado. Assim, somado à idéia de que o cuidado é socialmente construído, adota também o conceito de Puig, que o concebe como "parte constitutiva da consciência moral".

Na introdução da obra, Thereza Montenegro caracteriza a trajetória e situação atual dos estabelecimentos destinados às crianças menores de três anos em vários países, focalizando especialmente o Brasil. Essa caracterização é permeada por uma discussão relevante acerca de uma visão historicamente construída e naturalizada no cenário da educação infantil: a cisão entre as atividades de cuidar (com caráter assistencialista) e as atividades de educar (com caráter pedagógico). Argumentando em favor da consolidação das creches como espaço de ambas as atividades – educação e cuidado –, alerta-nos para o fato de que somente em 1993, nas Diretrizes de Política de Educação Infantil, um documento oficial fez menção às creches e pré-escolas como instituições que deveriam desempenhar tais funções.

O primeiro capítulo, que tem como propósito resgatar os sentidos do cuidado na história da educação infantil, está dividido em duas partes:

Na primeira parte a autora apresenta, fundamentando-se especialmente no trabalho de Rosemberg, informações significativas sobre o assunto, extraídas tanto de textos acadêmicos como de legislações. No conjunto destas informações, sinaliza para a utilização do termo guarda, desde o início da existência das creches até meados dos anos 80, para designar o objetivo destas instituições. Para ilustrar, traz a legislação de 1943 (p.35): "...os estabelecimentos em que trabalharão pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16

(dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitindo às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação". O caráter assistencialista, marcante na história da educação infantil, é interpretado por alguns autores e autoras como reflexo do conceito da função de guarda, atribuída por tanto tempo a essas instituições. Aponta, ainda, para o fato de que somente a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente o termo guarda foi substituído por proteção, cuidado.

Discorrendo sobre a diversidade de sentidos da palavra cuidado, Montenegro assume a mesma definição de Rosemberg, que concebe o cuidado como o conjunto de atividades que se referem à individualidade da criança, e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças. Sob essa concepção, Thereza critica fortemente as visões que separam a função da creche (cuidado) e da pré-escola (educação), bem como aquelas que atribuem estritamente à família o ato de cuidar (entendido como amparo e assistência), reiterando que ambas as funções (cuidado e educação) devem estar integradas, tanto nas creches como nas pré-escolas.

É dessa forma que a autora, na segunda parte do primeiro capítulo, atenta para a dicotomia razão e emoção e o reflexo das concepções que separam educar de cuidar, sobre o processo de formação das educadoras infantis. Apresenta-nos a idéia de que a cisão entre afetividade e cognição (com suas raízes na filosofia) parece ter contribuído para a naturalização de um ponto de vista que atribui ao âmbito familiar a responsabilidade pelo campo afetivo (cuidado), e ao âmbito institucional a responsabilidade pelo cognitivo (educação). Daí a idéia de que a mulher, provida do saber da maternidade estaria apta a assumir o papel de educadora infantil¹, uma vez que a função de educar

1. Entendendo que as mães também exercem o papel de educadoras, refiro-me aqui especificamente às profissionais da educação infantil.

seria cumprida pelos outros níveis da educação. O reflexo de tal idéia – transposição do lugar de mãe para o de professora –, como mostra o texto, parece estar no caráter assistencialista e não profissional, atribuído à educação infantil. Neste caso, a competência para cuidar não requereria, necessariamente, uma formação profissional. Assim sintetiza a autora: “a afetividade é mencionada com frequência, implícita ou explicitamente, como intrínseca ao cuidar, que se contrapõe ao racional e profissional”.

Do ponto de vista das políticas públicas, cabe uma pergunta: à que se deve a precariedade e fragilidade, no Brasil, da formação das educadoras que trabalham em creches e pré-escolas? Analisando o documento publicado pelo MEC (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998), a autora verifica que, apesar de ele contemplar a função de cuidar para este nível de educação, o documento não faz referência à formação das profissionais para exercê-la. Pondera, portanto, que o documento cria “um paradoxo, pois espera-se que a educadora cumpra uma função sem instrumentalizá-la para isso”.

Essa análise conduz a uma indagação relevante e que ocupa, justamente, o ponto central do livro: como formar para cuidar? Assumindo que a formação para o cuidado implica a educação moral, no segundo capítulo a autora dedica-se à conceituação e caracterização sistemática do termo, relacionando-o especificamente à educação infantil. Trazendo elementos da filosofia e da enfermagem, alerta para as diferenças conceituais sobre o termo cuidado, existentes entre estes dois campos. Fundamentando-se nos conceitos da filosofia, e contrapondo-se aos conceitos da enfermagem, nos quais o cuidado é sempre referenciado no outro, Thereza Montenegro defende a idéia de que a formação profissional para as atividades de cuidado deve ter como pressuposto, dentre outros, o cuidar-se de si. Em uma palavra, o cuidado objetivando o bem do próprio sujeito.

Com esta tomada de posição a autora volta-se, no terceiro capítulo, para o campo da psicologia, analisando algumas questões de gênero e

moral, especificamente em relação ao cuidado. Desta vez, contrapõe-se à tradição filosófica e chama atenção para modelos teóricos que assumem a dicotomia entre cognição e emoção, compartilhando da seguinte premissa: existem, no ato de cuidar, racionalidade e afetividade.

Apresentando algumas teorias feministas, a autora centra-se no trabalho desenvolvido pela psicóloga norte-americana Carol Gilligan. Tal trabalho, que essencialmente rompe com o princípio de uma moralidade pautada exclusivamente no princípio de justiça (cuja origem está na filosofia), distingue a existência de duas fontes, ou orientações, para explicar a moralidade humana: a justiça, e uma outra orientação centrada no cuidado (care). Gilligan postula ainda que, enquanto a moralidade feminina prioriza o cuidado, a orientação de justiça é priorizada na moralidade masculina. Na opinião de Thereza Montenegro, a ética do cuidado acabou contribuindo para a consolidação da interpretação de que o ato de cuidar é uma atividade vinculada “naturalmente” às mulheres. A esta crítica, acrescenta-se a permanência das polarizações entre o campo da racionalidade e da afetividade, traduzido na teoria de Gilligan como justiça/cuidado.

Reconhecendo os méritos do modelo de Gilligan – que amplia a concepção sobre os princípios fundantes da moralidade humana –, o texto aponta também sua insuficiência, alertando para o fato de “seus pressupostos fundamentarem uma interpretação que naturaliza a disposição para cuidar, tornando-a incompatível com a formação profissional”.

A autora lança-se, no quarto e último capítulo, à discussão sobre a importância do desenvolvimento pessoal para o cuidado, entendendo-o como parte integrante da educação moral das educadoras infantis. Introduce o capítulo com a idéia de que a virtude generosidade é a que mais se aproxima do sentido moral da palavra cuidado. Ao estudar e apresentar a visão de vários autores, como Comte-Sponville e Snyders, sobre a generosidade, entende que o cuidado pode ser compreendido como generosidade no campo da

moralidade, mas uma generosidade perpassada por determinações racionais.

Com isso, traz à tona, novamente, a discussão a respeito da dicotomia entre razão e emoção no contexto da formação moral das educadoras. Como afirma, "é nessa articulação mais elaborada das relações entre essas dimensões que, entendendo, deva residir o fundamento de uma formação para o cuidado das educadoras infantis".

Superando a dicotomia de concepções teóricas que ora privilegiam a cognição e a razão, e ora privilegiam os sentimentos e emoções, Montenegro adota, como caminho para a formação das educadoras infantis, a proposta construtivista de educação moral do autor catalão Josep Maria Puig, da Universidade de Barcelona. E o faz porque Puig situa-se numa perspectiva que concebe a educação moral como construção de personalidades morais, e isso pressupõe processos educativos que almejem o desenvolvimento pessoal de personalidades morais. Ora, esta é, justamente, a tese central da autora.

A aproximação da concepção de Puig sobre educação moral, ao mesmo tempo que parece "confortar" Thereza Montenegro, aponta-lhe a importância de investir numa nova e difícil empreitada: desenvolver um programa de educação moral que, tal como a autora prescreveu, "tenha como um de seus objetivos o domínio das funções psicológicas da consciência moral". O cuidado seria, pois, uma dessas funções.

A maior contribuição do livro está no convite à reflexão sobre a educação moral, ou, como propõe a autora, a educação para o cuidado. Ao mesmo tempo que abre novos caminhos para a pesquisa, tece uma rica e instigante discussão sobre a temática. Discussão inacabada e salutar para o avanço da educação brasileira. E da maior urgência.

Valéria Amorim Arantes de Araújo

Departamento de Filosofia e Ciências da
Educação da Faculdade de Educação da USP
varantes@usp.br

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UM RETRATO EM CINCO DIMENSÕES

Neusi Aparecida Navas Berbel, Waldecira Souza da Costa, Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, Cláudia Chueire de Oliveira e Maura Maria Morita Vasconcelos
Londrina: Ed. UEL, 2001, 268p.

Muito se tem dito sobre avaliação, sempre do ponto de vista dos especialistas e professores. Neste livro os interessados no tema encontram uma importante contribuição para a reflexão da prática docente tendo, porém, como referência, a visão do aluno. O texto também resgata as discussões em torno do trabalho avaliativo desenvolvido na sala de aula, uma vez que, nos tempos atuais, o foco principal da avaliação tem se deslocado para a esfera macro dos sistemas de ensino.

A partir de um referencial teórico, as autoras situam o problema ressaltando que a avaliação da aprendizagem no ensino superior é, efetivamente, uma questão problemática que necessita ser explorada por diversos ângulos, com vistas a orientar professores em sua prática pedagógica e na formação de novos professores para esse nível de ensino.

A proposta do livro surgiu a partir do desenvolvimento do projeto integrado de pesquisa: "Avaliação no ensino superior: significado e conseqüências," coordenado pela professora Neusi Berbel, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do qual as autoras participaram, assumindo a análise de uma das cinco dimensões da avaliação.

O projeto teve como objetivo conhecer as práticas avaliativas dos professores do ensino superior, em 14 cursos de licenciatura da UEL, e refletir sobre o seu significado pedagógico e conseqüências na vida dos alunos.

Para desenvolvê-lo foi utilizada a "metodologia da problematização", que adota procedimentos eminentemente qualitativos. Sua escolha deveu-se, segundo as autoras, ao fato de se tratar de abordagem que apresenta possibilidades de in-