

# Educação continuada: A política da descontinuidade

*Cecília Azevedo Lima Collares*<sup>\*</sup>  
*Maria Aparecida Affonso Moysés*<sup>\*\*</sup>  
*João Wanderley Geraldi*<sup>\*\*\*</sup>

**RESUMO:** Os autores discutem, em um texto ensaístico, as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada. Utilizando prática tradicional na filosofia, o texto é construído pela interrogação dos termos que compõem o título. Analisando as limitações do pensamento científico moderno, conformado pela eliminação da seta do tempo e pela redução da natureza a leis deterministas, avança-se para o entendimento de que enquanto as rupturas, propiciadas pelo acontecimento e pela imprevisibilidade, permitem o fluir da vida, dando-lhe o sentido da continuidade, a descontinuidade característica das políticas brasileiras, pelo seu constante recomeçar, em um “tempo zero”, é fundante do continuismo.

**Palavras-chave:** Educação continuada, política pública, acontecimento, tempo, ruptura

*Desde o começo de meus estudos, vi que o tempo estava associado, de algum modo, com a complexidade. Encontrei um*

---

\* Professora livre-docente em Psicologia Educacional. Coordenadora do Programa de mestrado em Ciências e Práticas Educativas da Universidade de Franca. Email: cecilia.collares@unifran.br

\*\* Professora livre-docente em Pediatria Preventiva e Social, Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

\*\*\* Professor livre-docente em Análise do Discurso, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp

*exemplo na história da arquitetura. Se nos dedicamos a olhar tijolos, os dos palácios iranianos e os das catedrais góticas são muito semelhantes: em relação aos tijolos não aparece tempo; sem dúvida, se contemplamos os edifícios como totalidade, vemos a diferença desde o princípio. A irreversibilidade, a evolução requerem um ponto de vista global.*

Ilya Prigogine

A geração de professoras e professores que iniciou suas atividades nas escolas públicas a partir de meados dos anos 70 talvez tenha sido aquela que mais foi chamada a “qualificar-se”. Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia.

Tendo participado de inúmeros cursos, projetos ou programas de qualificação – primeiro porque à qualificação fomos submetidos, depois porque fomos convocados a qualificar –, pretendemos neste texto explicitar algumas pressuposições que embasaram trabalhos executados, pressuposições nem sempre claras e, quando claras, às vezes esquecidas na complexidade da vida que fluiu e flui quando se está com “a mão na massa”.

Como nosso objetivo é explicitar pressupostos, assumimos que alguns deles seguramente só se tornaram mais claros para nós mesmos à medida que fomos desenhando nossa própria reflexão, rememorando situações e extraindo da experiência vivida correlações com noções e conceitos originários das discussões contemporâneas sobre ciência e sociedade. O processo de produção deste texto nos permite trazer à tona alguns exemplos sem que estes signifiquem uma análise criteriosa dos acontecimentos de um programa ou projeto qualquer.

Sem dúvida, a oportunidade de reflexão, posterior aos acontecimentos, melhor os “enquadra”, mas certamente é no acontecimento que se é criativo, porque se está *diante* e *no* processo da vida. Em certo sentido, a reflexão, porque exige distanciamento, propicia um momento “artificial” relativamente às exigências do cotidiano, mas também torna *o que se passou algo que nos aconteceu*. A criação e a invenção no cotidiano somente são reconhecidas como tais na reflexão. Inspirados na dis-

cussão de Morin a propósito da complexidade de toda realidade vivente, tomamos como metáfora a distinção entre a máquina artificial e a máquina viva:

(...) há diferenças enormes entre a máquina viva e a artificial. A máquina artificial não tolera a desordem; apenas aparece um elemento em desordem, se detém. A máquina viva pode tolerar uma quantidade razoável de desordem. (...) As sociedades humanas toleram uma grande porção de desordem; um aspecto dessa desordem é o que chamamos liberdade. Podemos então utilizar a desordem como um elemento necessário nos processos de criação e invenção, pois toda invenção e toda criação se apresentam inevitavelmente como um desvio e um erro com respeito ao sistema previamente estabelecido. (Morin 1996b, p. 279)

O tom ensaístico deste texto resulta precisamente de sua condição de produção: um momento de rememoração e reflexão. Rememora a desordem vivida junto com professores, quando a invenção de respostas se impunha, e reflete-se sobre o vivido agregando uma outra qualidade de desordem, aquela imposta pela presença perturbadora do observador/rememorador. As exigências redacionais impõem uma ordem e as idéias e discussões sobre um passado revivido impõem novas desordens. O leitor perceberá no texto essa intervenção perturbadora, visível perante a opção de não permitir que a ordem submeta as desordens.

Em nosso processo de produção, seguimos uma “ordem” pouco comum: de imediato, batizamos um texto inexistente, e, nominado, seguimos uma prática tradicional entre filósofos: interrogar os termos do próprio título.

## Educação?

Tal como a concebemos hoje, a educação abarca duas realidades indissociáveis: a formação intelectual e social do homem (Gallo 1999). De modo geral, sempre que nos interrogamos sobre “formação”, imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma, fôrma.<sup>1</sup> Essas relações paradigmáticas remetem, seman-

ticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: formar remete a enformar, pôr em forma – em suas duas leituras de  $f(o)(ô)rma$ .

De fato, é adequada essa crítica à “formação”, pois permite desvendar nos traços semânticos implicados as noções que a “enformação” contém: passado e futuro. Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes de possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharão a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente, processo que ultrapassa os limites da escola mas no qual a escola funciona emblematicamente.

Sempre que reconhecemos, na sociedade do presente, a luta ideológica de diferentes interesses, estamos olhando o presente com um olhar do tempo futuro. Para aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente – em que são beneficiados e por isso mesmo impõem seus interesses como interesses de todos –, trata-se de entender a “formação” como “enformação”, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. Trata-se de construir o futuro não como um acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar os acasos para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo.

Mas as projeções do futuro, nos horizontes de possibilidades calculáveis no mundo ético (Bakhtin 1920/1930), também podem apontar para a formação de subjetividades não assujeitadas ao passado, e que utilizem no futuro o que do passado lhes é transmitido como instrumentos de construção de uma vida outra, no presente apenas entrevista como esboço: nossas utopias.

Trata-se de duas concepções distintas: enquanto os primeiros pretendem determinar o futuro, os segundos sabem ser possível apenas influir na sua tessitura, porque

(...) as conseqüências últimas de uma ação não são previsíveis. (...) Não se pode fazer programas para o futuro, posto que os programas são projeções abstratas e mecanicistas que os acontecimen-

tos desbaratam. Sem dúvida é necessário projetar valores, idéias-força, idéias motoras. E a ação é sempre uma estratégia. (...) Um programa é uma seqüência de atos decididos *a priori* e que devem começar a funcionar um após o outro, sem variar. Certamente, um programa funciona muito bem quando as condições circundantes não se modificam e, sobretudo, quando não são perturbadas. A estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Dito de outro modo, a estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza. (Morin 1996b, p. 284)

Se a formação social do homem, na perspectiva aqui defendida, implica operar com a imprevisibilidade e lutar para que o homem do futuro não seja repetição do homem do presente, a formação intelectual – que envolve a transmissão de informações – não pode considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável. É preciso, pois, associar à noção de formação social uma concepção de ciência que lhe seja compatível, isto é, uma concepção de ciência que inclua sua própria temporalidade e por isso mesmo a transitoriedade de suas “verdades”, incorporando a relatividade e a descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na seqüência dos acontecimentos.

A modernidade nos prometeu a universalidade atemporal dos conhecimentos lastreada na objetividade da sua construção, e a previsibilidade do futuro, em suas fórmulas deterministas: satisfeitas as condições necessárias e suficientes, os resultados seriam sempre os mesmos. Como já apontou Prigogine (1996a), um aspecto notável desta “redução da natureza a leis deterministas” é “a eliminação da seta do tempo”. Embora a distinção entre o passado e o futuro seja essencial à existência humana, a ciência moderna nega papéis distintos ao passado e ao futuro, ao preconizar a reversibilidade dos fenômenos naturais.

Este paradoxo é o responsável pelo cisma de nossa civilização, quanto ao que atualmente se denominam as “duas culturas”. Em nossa vida, na vida das sociedades, não podemos esperar alcançar certezas. A história é “instável”. (...) O *acontecimento* mais insignificante pode mudar o curso da história. Em contraste com isso, supunha-se que a natureza era estável e que a ciência podia alcançar a certeza. (Prigogine 1996a, p. 26)

E a concepção clássica de ciência, que concebe a natureza como estável e os resultados da pesquisa científica como verdades, é a que permeia os processos de transmissão de conhecimentos na escola. Mesmo a universidade brasileira fundamenta sua atuação, com muita frequência, em termos de ensino na concepção de transmissão de um conhecimento teórico como se esse conhecimento estivesse pronto e acabado. Um saber a ser transmitido pelo professor, um saber passivamente recebido pelo aluno. Nessa concepção, o conhecimento torna-se quase um objeto concreto, uma mercadoria a ser trocada, repassada, transmitida de um a outro; um objeto que existe independentemente das mãos – ou mentes – em que repousa. Por isso, não sofre transformações nem interage com o sujeito que transmite e o sujeito que aprende.

Ao se pretender objetivar a ciência, distanciando-a do processo de sua própria constituição, a relação predominante entre sujeito e conhecimento será uma relação de apropriação, que supõe um sujeito cognoscente paradoxalmente pronto mas incompleto pela falta de informações que a ciência lhe dá e ainda lhe dará sempre. O objeto cognoscível de que esse sujeito se apropria, “forma-o” pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos. Do ponto de vista da ciência clássica, a educação – como formação intelectual – forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais, em que o espaço para os acontecimentos está desde sempre afastado. Trata-se de negar a contingência da subjetividade para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações.

Uma ciência que se pretende neutra, atemporal, com domínio absoluto do futuro por suas projeções, e por isso determinista, necessita construir o sujeito que lhe seja adequado: neutro, objetivo, racional. Um sujeito assujeitado. Um sujeito tornado objeto, porque desprovido do que lhe é constituinte: a subjetividade.

Por isso, a ciência clássica excluiu sempre o observador de sua observação, e o pensador, o que constrói conceitos, de sua concepção, como se fosse praticamente inexistente ou se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta. (Morin 1996a, p. 46)

Analisando os processos de construção científica, mais especificamente as leis da natureza, que considera o “conceito mais original da ciên-

cia moderna”, Prigogine (1996) põe sob suspeita a noção de reversibilidade – pela qual concretamente se anula a seta do tempo apostando-se que tudo pode voltar a ser como antes depois de uma intervenção ou que a natureza, por si mesma, tende sempre ao equilíbrio, corrigindo os desacertos do homem.

Quando a natureza começou a nos devolver “com juros e correção monetária” as conseqüências da ação humana, mostrando que a reversibilidade e o reequilíbrio da natureza eram mitos da ciência moderna, novos aportes da pesquisa científica, reflexões de epistemólogos – com a surpreendente presença de cientistas “exatos” na construção destas reflexões – desvelam a crise do paradigma dominante: acumulados tantos conhecimentos sobre o mundo, o homem ainda tem tão pouca sabedoria do mundo e de si próprio, dos outros e de suas relações.

As teorias contemporâneas, na expressão de Boaventura de Sousa Santos, levam a novas concepções da matéria e da natureza:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (Santos 1987, p. 28)

Compatibilizar essas novas concepções com os processos de formação implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

As reflexões sobre a linguagem, na esteira de Bakhtin, têm mostrado que os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e, embora vivamos numa mesma época, internalizemos as mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos, tenhamos preocupações comuns a nosso tempo, cada um de nós se constitui diferente do outro, já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e sua própria história, em que se constituíram as contra-palavras de sua interpretação e integração do que está a apreender.

Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de construção/desconstrução que os grupos humanos fazem sobre o que será seu “universo” – objeto de conhecimento – coincide com sua emergência simultânea como sujeitos no mesmo processo de construção. (...) Tornar-se um ser humano consiste em participar em processos sociais compartilhados, nos quais emergem significados, sentidos, coordenações e conflitos. (Schnitman 1996, pp. 16-17)

Abandonar a pretensão da certeza e da verdade universal, relativizando leis gerais e aceitando consensos locais ou parciais, leva à necessidade de considerar questões éticas de responsabilidade na construção de soluções para a vida no mundo. Por isso as novas concepções de ciência impõem uma reflexão mais aprofundada e rigorosa a respeito da noção de formação, já que a imprevisibilidade do futuro não implica irresponsabilidade com o futuro. Assim, o cálculo de horizontes de possibilidades que inspira nossa seleção de conteúdos da experiência passada a serem transmitidos não pode mais recusar os saberes construídos na experiência que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais.

Um acontecimento constrói-se como uma experiência que nos ocorre porque não dispomos, no momento vivido, de conceitos e noções com que compreendê-lo (Larrosa 1999). Ele se nos impõe e perdura porque conflita com o passado e com nossos conhecimentos e saberes. Exige-nos uma interpretação e, por isso, torna-se significativo, forjando a construção de saberes que o expliquem para nós mesmos. Por isso também a experiência é ruptura em potência. E se a vida flui no tempo é porque se constitui *nas* e *das* rupturas propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências.

## Educação continuada?

Adjetivar como “continuado” um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação. Para aqueles que compreendem – e reduzem – a educação à formação intelectual, e concebem esta como



o domínio do conjunto de conhecimentos – ou ao menos parte dele – relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no mundo do trabalho (no caso dos professores, no seu mundo de trabalho, aquele do ensino).

Radicalizando a divisão social do trabalho, aprofundada a distância entre a produção de conhecimentos, sua transmissão e sua transformação em senso comum no mundo do trabalho e da vida, trata-se, no mundo da ciência, de produzir e acumular conhecimentos sobre a natureza das coisas. Por outro lado, trata-se de transferir esse “corpo sólido” àqueles que usam esses conhecimentos e os transformam em instrumentos de produção de outros bens, aí incluídos os bens culturais.

A essa separação corresponde outra: aquela entre conhecimentos e saberes, que graficamente elege a barra como símbolo de tal separação [*conhecimentos/saberes*]. No universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências, signos que resultam da prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano. Considerando esse conjunto de respostas como saberes produzidos na prática, a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem.

No caso da “capacitação” ou “qualificação” de profissionais do ensino, a história de numerosos programas, sustentados em tais perspectivas, mostra que acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento, como já denunciava Maria Lisboa de Oliveira no fim da década passada:

Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a “encher a cabeça” dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco da noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando

ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável. (Oliveira 1989, p. 99)

Embora a expressão “continuada” recoloque a questão do tempo – e nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história –, pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um “tempo zero”. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial.

No entanto, são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos. Alves e Garcia (1999, p. 93) nos mostram que “uma história paralela e, ao mesmo tempo, trançada” vai sendo costurada no fluir da vida, com pontos e rupturas resultantes das experiências que nos acontecem. As histórias de professoras, relatadas e analisadas por Garcia (1999), vão mostrando que na prática docente responde-se às exigências postas pela complexidade do real, articulando múltiplas áreas de conhecimento através dos saberes, que funcionam como se fossem liames que associam conceitos e noções de uma e outra área. Apenas para citar uma das narrativas, as aulas que se iniciam com o jogo Brasil x Marrocos, na Copa do Mundo de 1998, permitem à professora (Lúcia) e aos alunos um passeio pela geografia, pela história, pelas diferentes línguas e culturas, sobre o que registra a professora: “as crianças foram me obrigando a ensinar”.

É aproximando conhecimentos apreendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional – às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas. Se à noção de recomeço ou repetição, determinada pelo tempo zero, contrapusermos o tempo de vida como a irreversibilidade de um fluir constante em que nos acontecem experiências, podemos romper com o passado sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se

constrói. Se aparentemente a noção de “educação continuada”, inclui o tempo, de fato reafirma a exclusão do tempo real. Em contraste, o sentido que queremos dar a tempo é de tempo de produção, tempo de vida – o que inclui, na continuidade, a ruptura. A estabilidade superficial do viver é produto da desordem entre continuidades e rupturas. Sem estas não existe aquela.

Há histórias, no plural; o mundo tornou-se intensamente complexo e as respostas não são diretas nem estáveis. Mesmo que não possamos falar de um curso único para a história, os projetos humanos têm um assentamento social que já permite abrir o presente para a construção de futuros possíveis. (Schnitman 1996, p. 17)

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito.

Negar a sucessão temporal, negar o eu, negar o universo astronômico, são desesperações aparentes e consolos secretos. Nosso destino (...) não é espantoso por irreal: é espantoso porque é irreversível e de ferro. O tempo é a substância de que estou feito. O tempo é um rio que me arrebatava, mas eu sou o rio; é um tigre que me destrói, mas eu sou o tigre; é um fogo que me consome, mas eu sou o fogo. O mundo, desgraçadamente, é real; eu, desgraçadamente, sou Borges. (Borges *apud* Prigogine 1996b, p. 267)

Ao aceitarmos os saberes resultantes das práticas e experiências, não estamos defendendo que a escola se torne o lugar de pronunciar as veridicções (Parret 1976). O essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadore, e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria or-

ganização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito. Trata-se de tentar um movimento contrário à antropomorfização do conhecimento e à objetificação do sujeito.

Entre o exercício profissional e a formação prévia constrói-se uma ruptura justamente porque um é continuidade da outra. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo o tempo que passou. Exatamente porque a ruptura não é relativa aos saberes e conhecimentos, mas relativa ao estatuto do sujeito, perde sentido a dicotomia posta pelas expressões “formação inicial” e “educação continuada”. Em geral se crê que a formação inicial opera com conhecimentos (teoria) e a educação continuada extrai da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos sujeitos. A separação comumente posta entre esses momentos é conseqüência do fato de se imaginar que, na formação inicial, nos cursos de graduação, os sujeitos envolvidos – professores e alunos – não produzem saberes, quando pesquisas sobre o ensino superior vêm apontando os inúmeros saberes que perpassam a formação universitária.

## Política?

As necessidades sociais constituem e são constituídas pelos *modos de andar a vida* (Canguilhem 1966); por isso mesmo, as interpretações da vida, as compreensões do mundo, dos homens e de suas relações estão crucialmente presentes até mesmo nas necessidades sentidas e na definição de prioridades.

No exemplo grego, os interesses da *polis* eram definidos em praça pública, no jogo retórico – e de interesses – dos diferentes grupos. Na cidade contemporânea, na forma de produção capitalista, as hegemonias se impõem sem que qualquer partilha se dê, resultando muito mais de uma forma de apropriação do todo por uma parte da sociedade, segundo interesses de classe, de gênero, de etnia etc. A política contemporânea é, portanto, uma política privada que, com o argumento nem sempre real de atender à maioria, prioriza interesses específicos. Assim, difunde-se como necessidade social o que, na verdade, é mera demanda de um grupo.

Entretanto, tomando por base a noção de domínio público, pode-se conceituar política de outra forma, de modo a recuperar da experiên-

cia grega, no mínimo, o compartilhamento de idéias e a discussão na definição de prioridades.

Nesta esfera, a partir da leitura de necessidades existentes, desiguais e contraditórias, numa leitura feita por um olhar mais que técnico, porque ideológico, constróem-se as políticas públicas, expressão da priorização ideológica das necessidades. Entendemos que a qualificação de uma política como pública ocorre com o objetivo de sinalizar, com clareza, sua contraposição à instância do “privativo” tendo o *público* duplo significado. Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc.; não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com o seu campo de intervenção. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público. (Collares 1996, p. 67)

Além de distinguir-se política pública de política privada, há que distinguir política pública de plano de governo. Este define-se no interior de uma proposta que, se majoritária eleitoralmente, deverá transformar-se em política pública, porque não basta a aprovação eleitoral de propostas para que a população assuma como suas as necessidades sociais e as soluções advogadas por planos governamentais.

Numa sociedade como a nossa, há que acrescentar ainda a prática política em que os planos de governo não são sequer divulgados nos processos eleitorais. Como em nossa sociedade nem todos podem ocupar o lugar da enunciação, são alguns que definem as necessidades sociais e, com base em tais definições, elegem prioridades e elaboram programas que, apresentados ou sonogados, constituem uma seqüência de ações decididas *a priori*, com as quais se pretende submeter o *andar da vida* de todos.

Como já se mostrou em citação anterior de Morin (1996b), os programas somente dão certo quando “as condições circundantes não se modificam e, sobretudo, quando não são perturbadas”. No entanto,

Pelo fato do ser vivo qualificado viver no meio de um mundo de objetos qualificados, ele vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu dever, sua história. (Canguilhem 1966, p. 159)

Na perspectiva de educação que defendemos anteriormente, e assumindo que conhecimentos e saberes se aliam no exercício profissional, trata-se de gestar uma política pública de educação (contínua, porque tem início definido mas não tem fim), concebida no contexto de uma política global para organização e gestão do trabalho, “não como suplência de carências, nem como treinamento para novas tarefas, mas como um direito concomitante ao direito ao trabalho” (Arroyo 1989, p. 44).

## Política da descontinuidade?

Retornando às experiências de participação em diferentes momentos da “educação continuada” patrocinada pelos governos posteriores à ditadura militar, poderíamos apontar alguns indicadores da descontinuidade:

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas.

Essa listagem pode ser continuada por qualquer professor de escola pública que tenha participado de atividades de formação. Entretanto, não

nos preocupamos em elencar completa e perfeitamente as características de tais programas ou projetos, pois nosso objetivo aqui não é avaliá-los, mas exemplificar mecanismos de construção de uma descontinuidade que mantém as mesmas perspectivas. Poderíamos fazer a síntese desses programas dizendo que, como a “educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais.

Considerando que os processos de relação entre sujeitos e conhecimentos continuam aqueles típicos da apropriação, como se os conhecimentos fossem atemporais; considerando que os saberes gestados nos acontecimentos e acasos da sala de aula continuam sendo desqualificados; considerando que os professores não assumiram o lugar de enunciação da política de sua própria formação, os elementos de descontinuidade apontados acima nada mais são do que as formas históricas de construir o continuismo, pois não permitem a ruptura, essencial à continuidade da vida.

## Educação: Andar por caminhos incertos?

Em aparente paradoxo, a descontinuidade, com seus constantes retornos ao ponto zero, ao tempo zero, é condição essencial para que possa haver o continuismo, pelas mudanças que se destinam a manter inalteradas as relações de saber e de poder. Em contraste, as rupturas, que são propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências planejadas ou ditadas pelo acaso, constituem a essência da continuidade, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir, nos diferentes e incertos *modos de andar a vida*.

Essa concepção de educação, fundada em uma noção de sujeito que se constitui no próprio processo em que se constituem conhecimentos e saberes, não dicotomizados nem antagônicos, e pautada pela existência irrefutável da seta do tempo, que derruba o mito da reversibilidade dos processos, e pelo reconhecimento da imprevisibilidade e dos acontecimentos, que impedem a determinação do futuro, tem sido objeto de tentativas de desqualificação por aqueles que se sentem ameaçados pelo fim das certezas.

Temos, sem dúvida, uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes à custa de ressecamentos, e esclerosadas, e as novas formas de pensamento que são ainda embrionárias (o que é embrionário é, portanto, frágil, e corre risco de morrer). Estamos nesse ponto e creio que neste domínio entramos num novo começo. Não estamos no fim da história das realizações do pensamento; não alcançamos os limites do gênio humano; longe disso, estamos na pré-história do espírito humano. Não estamos na batalha final, mas na luta inicial: estamos num período inicial no qual devemos repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade na era planetária, para que a humanidade possa nascer como tal. E devemos trabalhar no acaso e na incerteza. (Morin 1996b, p. 285)

Trata-se de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais à educação construir o caminho caminhando; é necessário aprender a andar por caminhos incertos.

### **Continued education: The discontinuity policy**

*ABSTRACT: The authors discuss, in an essayistic text, the conceptions about subject and subject knowledge to the continued education proposals. Using traditional practices in philosophy, the text is constructed by the interrogation of the terms that compose the title. Analysing the limitations of the modern scientific thinking, faced by the elimination of the time pointer and for the nature reduction to the determinist laws, go forward to the understanding that while the ruptures, provided, by the happening and by the unpredictability, permit the flow of life, giving it the sense of continuity, the discontinuity characteristic of the Brazilian policies, for its constant starting again, in a "zero time", it's the foundation of the continuism.*

### Nota

1. Estamos mantendo graficamente o acento diferencial para remeter o leitor às referências desejadas.



## Bibliografia

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. "Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo". In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 81-110.
- ARROYO, Miguel G. "A formação, direito dos profissionais da educação escolar". In: Departamento Técnico-Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e Publicações. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail (1920-1930). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CANGUILHEM, Georges (1966). *O normal e o patológico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. "Gestão democrática, política pública e educação continuada". Texto gerador do GT Educação Continuada. *Textos Geradores e Resumos*, pp. 65-69. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1996.
- GALLO, Sílvio "Transversalidade e educação: Pensando uma educação não-disciplinar". In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 17-42.
- GARCIA, Regina Leite. "Do baú da memória: Histórias de professora" In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 43-64.
- LARROSA, Jorge. "Experiência e produção de saberes profissionais". Mesa-redonda promovida pela Faculdade de Educação/Gepec, Unicamp, 1999.
- MORIN, Edgar. "A noção de sujeito". In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a, pp. 45-56.
- \_\_\_\_\_. "A epistemologia da complexidade". In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, pp. 274-289.

- OLIVEIRA, Maria Lisboa de. "Reconstruindo a escola pública". In: Departamento Técnico-Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e publicações. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/ IRHJP, 1989.
- PARRET, H. "Les théories linguistiques peuvent-elles être idéologiquement neutres? Ou l'histoire d'un démon qui s'appelle véridiction", Actes du Congrès International 'Strutture Semiotiche e Strutture Ideologiche'. Universidade de Palermo, 1976.
- PRIGOGINE, Ilya. "O fim da ciência?". In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a, pp. 25-44.
- \_\_\_\_\_. "Dos relógios às nuvens". In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, pp. 257-273.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- SCHNITMAN, Dora Fried. "Introdução: Ciência, cultura e subjetividade". In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 9-21.