
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - ISSN – 1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas pelo(s) autor(es) em Educação e área afins.

Prof. Ms. Pedro Leopoldino Ferreira Filho
Reitor

Prof. Dr. Luís de Sousa Santos Júnior
Vice-Reitor

Prof. Dr. Rômulo José Vieira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Ms. Eudócio Soares Lima Verde
Diretor do Centro de Ciências da Educação

Prof. Dr. Luís Carlos Sales
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Editor

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profa. Dra. Anna Maria Piusi – Università di Verona – Itália
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Francis Mussa Boakari – Universidade do Texas – USA
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria Jurací Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profa. Dra. Marlene Araújo de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Capa:

Diagramação
Francisco Edmar de Oliveira
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Luís Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.040-730 Teresina – Piauí
Fone: 237-1234
E-Mail: educmest@ufpi.br
Web: <<http://www.ufpi.br>>

Universidade Federal do Piauí

ISSN 1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 10	1 - 82	jan./jun. 2004
----------------------------------	----------	-------	--------	----------------

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação – n.10, (2004) –Teresina: EDUFPI, 2004 – 82 p.

Semestral

ISSN1518-0743

1. Educação – Periódico

CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí

CDU 37(5)

Indexada em:

EDUBASE – Faculdade de Educação / Unicamp.

-
- A formação de professoras primárias na Escola Complementar: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu e da História da Educação
 - Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Flávia Obino Correa Werle, Salete Campos de Moraes, Adalberto da Rocha Heck e Luciana Storck de Melo Auzani 5

 - A psicopedagogia e as dificuldades de aprendizagem em Ciências Naturais
 - André Valdir Zunino 10

 - (Com)Partilhando o Sentido de ser Pesquisador-Iniciante no Curso de Pedagogia
 - Geida Maria Cavalcanti de Sousa 20

 - O construtivismo entre os professores do ensino fundamental: um discurso ancorado
 - Cleânia de Sales Silva 27

 - L’acqua la insegna la sete, l’impresa l’amore. Idee ed esperienze di formazione come pratica politica vista dall’Europa
 - Antonia De Vita 35

 - Capoeira e currículo: uma reflexão sobre as contribuições da capoeira no fortalecimento das identidades de alunos de escolas públicas.
 - Robson Carlos da Silva e Marlene Araújo de Carvalho 43

 - Idéias e temporalidades: a educação e o ensino nas visões do Durkheim e Marx
 - Olivette Rufino Borges Prado Aguiar 56

 - A pesquisa tematizando a prática na formação inicial de professores
 - Eliete Silva Meireles 67

 - Resenha: A autonomia de professores (José Domingos Contreras)
 - José Adersino Alves Moura 78

 - Endereço dos autores dos trabalhos constantes neste número 81

 - Instruções para o envio de trabalhos 82

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NA ESCOLA COMPLEMENTAR: UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹
Flávia Obino Correa Werle²
Salette Campos de Moraes³
Adalberto da Rocha Heck⁴
Luciana Storck de Melo Auzani⁵

RESUMO:

A partir de uma base teórica assentada em Pierre Bourdieu, a presente investigação tem como objetivo construir elementos para a compreensão da ética da conformidade (BOURDIEU, 1979) à ordem social e aos símbolos e ritmos do grupo como força formação, ainda presentes nas memórias de mulheres, professoras primárias formadas pela escola Complementar. A base empírica, constituída de depoimentos orais de senhoras, ex-complementaristas do Colégio São José, de São Leopoldo, serve como campo de análise para o entendimento de como estas mulheres formadas, carregaram consigo a marca da sujeição a ordem social e o sentimento de pertencimento ao grupo, regulador de idéias, vontades e sentimentos. O agir de acordo com a ordem social, "...que se confunde com a ordem do mundo" (1979, p. 48), passou para o imaginário destas mulheres como sinônimo de realização pessoal e sobretudo profissional, ditando a forma como as mesmas encarariam, por todo o seu percurso, a si mesmas e a função de professoras.

Palavras-Chave: Formação de Professores, História da Educação, Escola Complementar

ABSTRACT:

From a seated theoretical base in Pierre Bourdieu, the present inquiry has as objective to construct to elements for the understanding of the ethics of conformity (BOURDIEU, 1979) to the social order and the symbols and rhythms of the group as force formation, still gifts in the memories of women, primary teachers formed by the Complementary school. The empirical base, constituted of verbal depositions of ladies, former-complementaristas of the College São Jose, of São Leopoldo City, serves as field of analysis for the agreement of as these women formed, had loaded obtain the mark of the subjection the social order and the feeling of belonging to the group, regulator of ideas, wills and feelings. Acting in accordance with the social order, "... that it is confused with the order of the world" (1979, p. 48), it passed to the imaginary one of these women as synonymous of personal and over all professional accomplishment, dictating the form as the same ones would face, for all its passage, itself same and the function of teachers.

Keywords: Teacher preparation, Complementary School, History of the Education.

A presente investigação⁶ tem como objetivo construir elementos para a compreensão da ética da conformidade (BOURDIEU, 1979, p.48) à ordem social e aos símbolos e ritmos do grupo como força de formação, ainda presentes nas memórias de mulheres, pro-

fessoras primárias formadas pela escola Complementar.

A base empírica que fornece argumentos para as aproximações teóricas aqui encetadas, é constituída de depoimentos orais de senhoras, ex-complementaristas do Colégio São José,

• Recebido: maio de 2004

• Aceito: junho de 2004

¹ Mestre em Educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / UERGS e da Universidade de Caxias do Sul / UCS.

² Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS e coordenadora do projeto Escola Complementar: Práticas e Instituições.

³ Mestre em Educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUCRS.

⁴ Especialista em Planejamento Urbano e Regional pela UFRGS e Pós-graduado em Planejamento Urbano pela Universidade de Dortmund, Instituto de Planejamento Urbano / Alemanha, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS e professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS.

⁵ Mestre em Educação, professora do Colégio São José, de São Leopoldo.

⁶ Este texto foi desenvolvido como Prática de Pesquisa, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, sendo parte de um projeto maior, chamado Escola Complementar: Práticas e Instituições, apoiado pela Fapergs e coordenado pela Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, com a participação das bolsistas de iniciação científica Elaine Engelmann (pibic) e Tatiane Kovlaski Martins (Fapergs). O citado projeto estuda as escolas complementares que se desenvolveram no Rio Grande do Sul, entre 1906 e 1946. Nos anos quarenta do século XX, havia no estado, 25 escolas de formação de professores sendo sete oficiais, quinze particulares e três rurais. Para a investigação, foram escolhidas três instituições privadas vinculadas, ainda hoje, à formação de professores: os Colégios Sevigné e Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, de Porto Alegre, e o Colégio São José, de São Leopoldo.

de São Leopoldo, e serve como campo de análise para o entendimento de como estas mulheres, formadas e formadoras, carregaram consigo a marca da sujeição a ordem social e o sentimento de pertencimento ao grupo, normatizador de idéias, vontades e sentimentos. O agir de acordo com a ordem social, “[...] que se confunde com a ordem do mundo” (BOURDIEU, 1979, p. 48), passou para o imaginário destas mulheres como sinônimo de realização pessoal e sobretudo profissional, ditando a forma como as mesmas encarariam, por todo o seu percurso, a si mesmas e a função da docência.

Desta forma, o texto discute acerca de eventos de formação, ou episódios memorizados a partir do processo de formação das referidas senhoras como professoras primárias, característicos da já mencionada ética da conformidade.

O acesso a tais eventos se dá pelo trabalho com a memória das mesmas, a partir da pesquisa com fontes orais, considerando que “a memória é, por excelência, o trabalho que organiza, busca, junta, rejunta, cola, desmonta, dando uma configuração às imagens que desenham novas subjetividades” (OLIVEIRA, 2000, p. 16).

Da mesma maneira que acessar o modo como “[...] cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (OLIVEIRA, 2000, p.17).

Assim, “[...] pensar a formação profissional passa [...] necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais” (PEREIRA, 2000, p.93).

Isto significa que trabalhar com professoras e sua formação é, em qualquer tempo, trabalhar com um contexto muito anterior a prática em si, ao dia a dia, à vida funcional. É levar em conta o período de formação, de “formar para ação”, e o período ainda anterior a este, a história de vida de cada um dos sujeitos, o que os trouxe, em última instância, a preparação para e ao exercício do magistério.

Segundo as palavras de Catani,

[...] as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (1997, p.34).

Neste sentido, a formação destas senhoras dentro do Curso Complementar é determinante para jogar uma luz sobre a prática docente das mesmas “pela vida afora”, considerando os condicionantes da instituição, dos símbolos, dos ritos e da grupalidade.

Em sua obra *O Desencantamento do Mundo*, Bourdieu vincula como imperativo fundamental da chamada ética da conformidade, o respeito aos ritmos temporais (1979, p.48), assim, “conformar-se com a ordem social é primordialmente respeitar os ritmos, acompanhar a medida, não andar fora do tempo. Pertencer ao grupo, significa ter o mesmo momento do dia e do ano, o mesmo comportamento de todos os outros membros do grupo” (1979, p. 47-48).

O não andar fora do tempo como sinônimo de pertencer a um dado grupo acaba por codificar, naturalizando sentimentos como a amizade, pela lógica do convívio. Assim, um grupo de ex-complementaristas do Colégio São José de São Leopoldo, para explicarem porque teriam tornado-se “tão amigas”, - inclusive anos mais tarde tendo a iniciativa de fundação da associação das ex-alunas da instituição -, contam o seguinte:

(Entrevista 03, sujeito G): Então nós morávamos nove meses juntas. Porque depois nós tínhamos três meses de férias. Então isso que nasce essa amizade grande.

(Entrevista 03, sujeito T): Dormitório, Capela, Refeitório, recreio, aula, estudo, tudo junto.

(Entrevista 03, sujeito G): Tudo junto.

(Entrevista 03, sujeito T): Tudo, aquelas filas enormes, aquela escadaria que não tinha fim. Vamos pra rouparia? Todo mundo junto. Vamos pro recreio? Todo mundo junto. Então a gente estava naquela sempre. E a gente tinha naturalmente os grupos, não é, pra hora do recreio, pra gente conversar, pra gente caminhar. Então isso nos acostumou mesmo, sabe, foi um convívio assim que nos deixou muito ligadas, muito unidas. E eu tenho assim do São José a mais grata lembrança.

Desta forma, “a ordem social é antes de mais nada, um ritmo, um tempo” (1979, p. 47). A infração desta ordem é vista a partir do parâmetro do agir contra os ritmos do grupo, contra o tempo, e dentro desta premissa, “agir contra o tempo não é somente infringir um imperativo que interdiz de singularizar-se, é transgredir o imperativo que impõe que a gente se conforme a uma ordem social que se confunde com a ordem do mundo” (1979, p. 48).

E o agir de acordo com a ordem social passou para o imaginário destas senhoras como sinônimo de realização pessoal e coletiva. O sentimento de pertencer, de estar incluída em um grupo naturalmente “vencedor”. Outra senhora, ex-complementarista do São José, revela que

[...] sabe, tem turmas que marcam, e o Colégio São José de São Leopoldo, foi tudo na minha vida, por isso eu não [...], todos os outros cursos que eu fiz de extensão universitária, curso de psicologia que eu fiz uns dezoito aqui em Montenegro, vão ser de caráter universitário de terceiro grau nada disso conta, pra mim só conta o Curso Complementar, que eu fiz, me formei e dele é que eu vivi a vida inteira (Entrevista 06).

O fato de “só” contar para a entrevistada o Curso Complementar em destaque, mas ter estudado no Colégio São José de modo geral está, está diretamente ligado a forma como esta senhora vê tanto a um quanto ao outro, como sinônimos de uma dada ordem social a qual ela se enxerga como pertencente ou quer pertencer, mesmo depois de tanto tempo passado,

Ele [Colégio São José] me deu o direito de ser, em qualquer escola onde eu estava, um destaque, sempre fui destaque, por causa do curso que eu recebi. O Curso Complementar, era dirigido pela Irmã [...], uma alemã, cor nobre e a diretora da escola era a Irmã [...]. Essas duas personalidades juntas, elas formaram, assim, acho que dezenas, dezenas de professoras, que por todo esse Rio Grande do Sul, é do Colégio São José de São Leopoldo, já se sabia que era uma professora ou uma diretora de alto valor pedagógico, entendeu, e líder. Interessante, que elas passavam uma liderança prá gente. [...] Nós tivemos uma educação, nesses três anos, castelã, porque ela vinha de um castelo, então ela passou pro Colégio São José de São Leopoldo uma educação castelã, nos éramos assim diferentes, porque eu estudei no Santa Catarina dois anos. Eu cheguei a fazer um ano de ginásio lá. E cheguei no São José de São Leopoldo era outra maneira de ser (Entrevista 06).

Cristalizou-se, pois, nas entrevistadas a idéia de que, tendo estudado no São José, elas haviam sido “preparadas mesmo” (Entrevista 08) para o exercício do magistério em qualquer instância, para ocupar qualquer cargo, diante de qualquer situação.

Isto levou a um certo estilo de vida, no qual moldaram-se professoras apegadas a uma determinada ordem de mundo e ao status do qual dispunham em seus momentos de formação, pode ser percebido neste outro depoimento, que relata o evento causado pelo “São José na rua”, pois “... naquele tempo tinha muita fama as gurias do São José, meu Deus, quando saía o colégio assim para passear, há, saíam assim em fileira para dar uma volta em São Leopoldo. Enchia todo mundo para ver o São José passar” (Entrevista 02).

Sobre este assunto, Bourdieu chama atenção para

a correspondência que pode ser observada entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida é resultado do fato de que condições semelhantes produzem habitus substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas (BOURDIEU, apud ORTIZ 1983, p. 83).

O que leva, ainda dentro da teoria do sociólogo francês, a formação do capital social, outro conceito que pode ser aglutinado a um estudo sobre ritmos de grupos como referenciais da ética da conformidade.

Bourdieu chama de capital social ao

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (1998 p. 67).

Entretanto, desafiar, transgredir também era uma forma de estar no espaço, não questionando a sua estrutura, mas as arestas deixadas

pelos eventos entre a formação da família e a coletividade do lugar de formação oficializado, ou no espaço social.

Uma entrevistada lembra ter sido reprovada em solfejo, porque brigou com a freira após ter feito uma reclamação:

nós tínhamos aula de música em conjunto e aí estava muito abafado, muito quente, as normalistas, as internas desciam, dos dormitórios de manhã e elas não tinham autorização para subir mais e as vezes elas tinham até um certo cheirinho bem desagradável naqueles dias, então, ah, eu comecei a resmungar de [...] está todo mundo fedendo!!!” (Entrevista 01).

Tanto a conformidade quanto a transgressão, que pautam-se no tempo como motor e ditador de ritmos, acontecem em um espaço, ao qual Bourdieu nomeou de espaço social. O conceito de espaço social em Bourdieu, é quase um oxímoro, da mesma forma que corrobora, nega a homogeneidade do grupo, a partir do princípio que a noção de espaço permite pensar a realidade enquanto conjunto de relações:

Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em que um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (ens realissimum como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (1996, p. 48).

Nisto entra o conceito de habitus, ou o “sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (ORTIZ, 1983, p. 82).

A partir desta perspectiva, as ações pautadas, “orquestradas” das senhoras ex-complementaristas em seu tempo de formação inicial, no Colégio São José, diz muito da “prática” do conceito de habitus Bourdiano. Essas ações estavam alocadas dentro de padrões pré-estabelecidos e, portanto, aceitas pelo grupo social. Não são, assim, geradoras de conflitos entre ele e os outros membros do grupo. Desta forma, esse repertório não apenas assegura a adequação entre as ações do indivíduo e a realidade objetiva, mas, principalmente assegura,

que essa adequação se realize com um mínimo de esforço e de conflitos. A este respeito Bourdieu (1994) é esclarecedor ao afirmar que

As práticas que o habitus produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto (p. 61).

Tanto uma relação quanto a outra (hábitus ou ética da conformidade), Bourdieu exemplifica da seguinte maneira: “O melhor exemplo de disposição é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer” (1996).

Neste sentido, entre jocosa e trágica, está a fala de uma ex-complementarista lembrando que uma de suas ex-colegas não agüenta ouvir o barulho de sino, pois era sino para tudo, para estudar, para fazer as refeições, assear-se... “Tinha fila de uma sala para a outra e ninguém podia falar. Tinha um sino que tocava para cada aula. Até hoje, tem uma colega minha que não pode ouvir o sino. Ela tem vontade de pegar o sino e jogar longe. Era sino para aula, sino para missa, etc.” (Entrevista 08).

O sino, na verdade, exerce o papel de instrumento condicionador do tempo e dos ritmos do grupo, marcando sonoramente a ritualidade da formação, elemento físico que auxiliava na manutenção da disciplina e das subordinações aos tempos coletivos da grupalidade e, é claro, calando fundo nas alunas.

E se o conceito de conformidade leva ao entendimento de tempos e grupos dentro de uma certa ordem de mundo, nada mais competente em sua tarefa de instaurar uma dada visão ordenada de mundo do que a Escola Complementar, segundo os relatos colhidos, tanto que sessenta anos depois senhoras continuam identificando-se pessoal e profissionalmente como ex-complementaristas do Colégio São José, de São Leopoldo.

BOURDIEU, Pierre. O desencantamento do mundo. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. Sobre o poder simbólico. In: O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989. p. 7-15.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: Renato Ortiz (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994, p.46-81.

_____. Razões práticas - Sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Denice Bárbara et. al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____ (org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). Imagens de professor – significações do trabalho docente. Ijuí: Unijui, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: Algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). Imagens de professor – significações do trabalho docente. Ijuí: Unijui, 2000.

A PSICOPEDAGOGIA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NATURAIS

André Valdir Zunino, PhD¹
e-mail: avzunino@terra.com.br

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem são estudadas e investigadas pela Psicopedagogia, novo ramo de compreensão no ambiente escolar, meio de aprendizagem e sistema de ensino. Emprega-se como metodologia da pesquisa a Avaliação Iluminativa para programas inovadores. O ensino e aprendizagem de Ciências Naturais tiveram o seu grande impulso na década de 70 com megaprojetos, os quais priorizavam a formação do cientista, mas que esqueceram a relação com o social e a contextualização. Pesquisas em Química ao nível superior, Ciências ao nível de 8ª séries, Ensino fundamental e formação de professores sob uma visão Vigotskiana demonstraram grandes dificuldades de aprendizagem, mas também as soluções, particularmente numa abordagem sócio-interacionista. Sugestões e críticas à compreensão de Ciências são apontadas sob o ponto de vista de especialistas nesta área de conhecimento.

Palavras-Chave: Psicopedagogia, Aprendizagem de Ciências, Avaliação Iluminativa, Vygotsky.

ABSTRACT

The learning difficulties are the focus of Psychopedagogy, which is a new subject of comprehension on school environment, learning environment and teaching system. The Illuminative Evaluation is the innovative research methodology. The teaching and learning of Natural Sciences has had its big impulse at the 70-decade with megaprojects, which priority was given to the scientist formation, but had forgotten the social e contextualized relationships. Research at the Chemistry Undergraduate Level, Sciences at de fundamental level and teacher formation, under a Vygotskian theory, had showed big difficulties of learning, but also solutions, particularly the employment of the socio-interactionism theories. Specialists in this area of knowledge make out suggestions and critics to understanding Science

Keywords: Psychopedagogia, Learning of Sciences, Illuminative Evaluation, Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade descrever pesquisas de campo realizadas no ambiente escolar sobre as dificuldades de aprendizagem, bem como algumas soluções encontradas para elevar a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem de Ciências não pode estar dissociada do contexto social e da participação ativa dos educandos na construção de seus conhecimentos numa prática intersocial. Busca fundamentação teórica e de aprendizagem na Psicopedagogia, na Abordagem Sócio-Histórico-Cultural. Demonstra que tanto os educandos como os professores não têm uma tradição de internalização dos conhecimentos via solução de problemas com a mediação dos mais experientes.

Quanto à solução de problemas, os re-

sultados demonstram um desastre dos educandos, com certeza devido a não operacionalização dos mesmos pelos professores em suas práticas educativas, as quais são tradicionais, fragmentadas e de um reducionismo constante. Teóricos sustentam uma postura mais crítica contra o tradicionalismo, propondo um ensino particularmente contextualizado com a participação ativa dos educandos na construção de seu próprio saber.

DESENVOLVIMENTO

A Psicopedagogia, segundo Associação Nacional dos Psicopedagogos, trabalha e estuda a aprendizagem, o sujeito que aprende (cognescente), aquilo que ele está aprendendo e, a escola dentro de seu contexto sócio-cultu-

• Recebido: junho de 2004

• Aceito: junho de 2004

¹ Professor-pesquisador dos Mestrados em Psicopedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL. Licenciado em Química – FURB. Mestre em Ciências – UFSC. Doutor em Filosofia – University of East Anglia, Norwich, U. K. Pós-Doutorado – Roehampton Institute, London, U.K.

ral. O psicopedagogo deve ser um profissional qualificado para trabalhar com a aprendizagem; e na área da educação dar assistência àqueles que não conseguem aprender, aos professores que não conseguem ensinar, inclusive às instituições, às novas demandas sócio-culturais, à ausência de estímulo aos professores.

É uma nova área do conhecimento trans/inter/multidisciplinar, que aplica conhecimentos da Sociologia, Psicologia, Educação, Filosofia, Neurologia, Motricidade, História, entre outros. Como se percebe outros profissionais podem ser convidados para colaborar com os educandos que não aprendem e não se desenvolvem, em consequência da dificuldade e problemas que ocorrem no processo ensino e aprendizagem, particularmente com a aprendizagem. Logo não se restringe somente a educação escolar e a escola.

A Psicopedagogia pesquisa o ato de aprender e ensinar, considerando as realidades tanto internas como externas da aprendizagem, portanto estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Aqui, caberia uma apreciação sobre a Avaliação Iluminativa que, segundo Parillet e Hamilton (1977), é uma nova abordagem no estudo de programas inovadores e que serviu de fundamentação teórico-metodológica para as pesquisas aqui apresentadas. A inovação é, no momento, uma das principais prioridades educacionais que se tem expandido e multiplicado e que consome, hoje, verbas cada vez maiores, tanto públicas quanto privadas. Currículos são reestruturados, novos recursos pedagógicos introduzidos e as formas de ensino transformadas. Mas estas decisões relativas às mudanças não são somente de origem educacional, sofrem a interferência da política, da ideologia, da moda e até mesmo de aspectos financeiros. Não é um pacote metodológico.

A Avaliação Iluminativa visa descobrir e documentar em que consiste a participação na experiência inovadora tanto do ponto de vista do professor, quanto do aluno. Propõe-se também à tarefa de discriminar e discutir as características mais importantes da inovação, os fenômenos concomitantes e os processos críticos. Em suma, a pesquisa sobre inovação pode

ser esclarecedora tanto para o inovador quanto para a comunidade acadêmica, desvelando os processos educacionais, ajudando o inovador e outros interessados.

Recentemente, para ajudar na tomada de decisões, vinculou-se inovação à avaliação. O avaliador tornou-se um personagem novo e influente, inovação e avaliação tornaram-se “ciências maiores”. Enquanto campo novo, a avaliação de programas e pesquisas defrontou-se com inúmeros problemas, tanto teóricos quanto metodológicos. Pode-se, em termos gerais, distinguir dois paradigmas bem distintos, no âmbito da pesquisa educacional. Cada um deles possui suas próprias estratégias, seus focos de atenção e seus pressupostos: o “Agrobotânico”, que utiliza metodologia hipotético-dedutiva, calcada na tradição psicológica experimentalista e psicométrica.. São pesquisas quantitativas, fundamentadas unicamente nos dados estatísticos e com variáveis bem definidas. Recentemente, pesquisas qualitativas vinculam-se à antropologia social através da observação e pesquisa-participante, tal como é praticada na sociologia. Este modelo se enquadra no “Paradigma Sócio-Antropológico”. Consideram-se os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e interpretação em lugar da mensuração e predição.

A Avaliação Iluminativa possui conceitos fundamentais que são: o Ambiente Escolar, o Sistema de Ensino e o Meio de Aprendizagem.

O Ambiente escolar – perspectivas de mudanças: tem grande influência nas condições e no processo de aprendizagem dos educandos. O ideal é que fosse um ambiente democrático de mútuo respeito, exercido por profissionais comprometidos e competentes. Quanto aos educandos, sabedores que somos, trazem toda uma carga cultural, familiar e do ambiente onde se desenvolvem. O aspecto afetivo tem também grande influência em seu trabalho: a sala de aula, as relações interpessoais, a escola com os seus estatutos, as relações com os professores. Logo, uma grande carga afetiva e emotiva está sempre presente em todas as atividades escolares. Neste ambiente, a disciplina e a obe-

diência, segundo Hentz (2002, p. 88), as crianças devem ser submetidas não como um fim em si mesmas, mas como um meio imprescindível para que se convertam em pessoas livres. A liberdade, portanto, não é dada; é construída num contexto em que não se pode prescindir de alteridade, posto que ninguém se torna livre por si mesmo, mas sempre através da ajuda do outro, mesmo que essa ajuda represente coerção. Tambosi (2002, p.267) discute os limites como os Fundamentos da Personalidade e da Disciplina. Ele arguiu que não nascemos com limites e que devem fazer parte da educação, pois vivemos em sociedade e, para a boa manutenção desta, se faz necessária a existência e o respeito às regras. Limites e disciplina são fatores fundamentais na formação da personalidade dos educandos. Reforça que a ausência, excesso ou rigidez de limites não ajudam. O Ambiente Escolar tem a sua importância na educação na sociedade que, segundo Almeida (apud FACCIN, 2002, p.52), a mudança na escola está relacionada a “[...] ensinar a pensar e criticar as realidades opressoras; educar para a autonomia; partir das reais necessidades dos alunos; instrumentalizar a todos para participarem dos benefícios produzidos pela sociedade, isto é, fazer uma educação para a mudança [...]”.

O Sistema de Ensino – processo ensino e aprendizagem: tem manuais, prospectos, relatórios e, principalmente, os já famosos Projetos Pedagógicos. Estes são sempre um conjunto de planos e proposições formais referentes às modalidades específicas de ensino. Definem um sistema institucional e incluem uma série de pressupostos pedagógicos, um novo programa de cursos ou disciplinas e pormenores sobre técnicas e equipamentos. O educador geralmente desconhece que um Sistema de Ensino sofre modificações que quase sempre são importantes; que pode permanecer como um ideal comum, um modelo abstrato, um lema ou uma mera síntese, mas assumirá diferentes formas em cada situação concreta. Na prática, os objetivos frequentemente são reordenados, redefinidos, abandonados ou esquecidos; poucos levam a sério a listagem dos objetivos de

um programa institucional.

O Meio de aprendizagem: é o contexto sócio-psicológico e material em que professores e alunos trabalham juntos. Representa um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas. Estas interagem de forma complicada, produzindo em cada sala de aula ou nível de ensino um conjunto de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho, os quais influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

A configuração que o Meio de Aprendizagem assume depende de vários fatores: legais, administrativos, profissionais, arquitetônicos, financeiros, programas, currículos, métodos de ensino e avaliação, características de cada professor, experiência, orientação profissional, objetivo particulares, relações de poder, ideologia, motivação de alunos e professores, etc. Reconhecer a diversidade e a complexidade do Meio de Aprendizagem é um pré-requisito essencial para a introdução de programas inovadores, os quais desencadeiam uma série de repercussões.

Em síntese, o Meio de Aprendizagem é necessário para analisar a interdependência entre ensino e aprendizagem e para relacionar a organização e as práticas instrucionais. Por exemplo, os alunos não reagem a um conteúdo administrado ou às tarefas específicas, ao contrário, eles se adaptam ao Meio de Aprendizagem tomado como um todo.

As pesquisas aqui relatadas se enquadram, em sua maioria no “Paradigma sócio-anropológico”. A única exceção diz respeito à pesquisa sobre as Hierarquias do Conhecimento Científico que foi parcialmente quantitativa, ou seja, dentro do paradigma “Agro-Botânico”.

Vejamos, primeiramente, o relato da falácia de um grande projeto, inclusive internacional, no qual este autor também teve participação ativa como estudante de Química na universidade e, posteriormente, como professor de Ciências de 5ª a 8ª séries. Trata-se dos projetos conhecidos por Physical Science Study, Science Master, Chem Study, Nuffield Chemistry, entre outros, desenvolvidos na década de 70. São conseqüências do lançamento, pelos soviéticos, do primeiro satélite artificial,

conhecido por SPUTNIK, que deixou o Mundo Ocidental perplexo com o avanço científico e tecnológico do Bloco Comunista, quando ambos estavam em plena Guerra Fria. Um esforço gigantesco foi iniciado, então, para superar o atraso na aprendizagem de Ciências, com ênfase na experimentação.

Rauen (2002, p. 108) faz um relato modificado na forma de uma interrogação de pesquisa, mas que, muito competidamente, discorre sobre um dos maiores problemas na aprendizagem de Ciências Naturais. O ensino de Ciências, na década de 70, foi marcado pela profunda influência da excessiva valorização da experimentação e do método científico. Com esta metodologia, acreditava-se ensinar Ciências desenvolvendo o pensamento lógico e o espírito científico. Esta proposta conceitual-metodológica foi compreendida como um transformar as crianças, desde os primeiros passos, em pequenos cientistas, com a visão de que só seria possível aprender Ciências através de simulações de atividades que permitissem a redescoberta de conceitos. O método científico, no entanto, foi reduzido ao método da redescoberta, levando a um mecanismo metodológico.

Ao deslocar os fenômenos da natureza para o laboratório, estes foram seccionados da sua totalidade, ficando assim reduzidos a simples fatos, por perderem a base de reflexão ao serem descontextualizados do seu cenário natural: o mundo. Esta segmentação impediu o aluno de compreender e interrogar o seu cotidiano e assim, por exemplo, o arco-íris deixou de ser observado no céu, no seu esplendor multicolor, passando a ser visto no laboratório, na dispersão da luz através de um prisma que decompõe a luz. A consciência formada a partir da experiência e adoção "laboratorial" deixou escapar a cotidianidade da vida. A não-superação desse ato de reduzir o fenômeno e o tratamento factual da natureza redundaram numa fragmentação do conhecimento científico que não permitiu ao aluno generalizar ou compreender o experimento, perdendo o seu significado. Diante desta constatação, o professor teve duas direções a seguir: dar um passo à frente no sentido de avançar do laboratório

para a natureza, na postura de investigá-la na sua relação com o real-vivido, ou o que parece ter ocorrido de modo mais geral, retroceder no sentido de refugiar-se nas teorias explicativas sobre os fenômenos.

O ensino de Ciências, desta maneira, desvinculou-se progressivamente dos problemas vitais do homem e da sua dimensão histórica e social, não se estabelecendo o laço indissolúvel entre Ciência e produção social. O aumento dos problemas da degradação da qualidade de vida, bem como dos problemas sociais decorrentes veio apontar para uma revisão do significado e da utilidade da produção científica e tecnológica.

Hoje os movimentos de inovação no ensino visam incorporar a perspectiva político-econômico-social ao conhecimento científico, considerando seu caráter histórico e cultural. Em todos os projetos acima mencionados, se destacou a aprendizagem por descobrimento baseada no caráter "indutivista" das Ciências, no planejamento e execução de problemas e na crença de que o método científico era infalível. Os programas eram excelentes, acadêmicos e com os últimos avanços da Ciência, mas o resultado da aprendizagem foi desastroso, pois era centrado em um único sistema de atividades e acreditava que o caráter problematizador experimental via método científico era onipotente.

Zunino (1983) realizou uma pesquisa intitulada "Uma investigação iluminativa sobre a efetividade dos cursos práticos de Química", cujo objetivo principal era saber se os trabalhos de laboratório eram realmente efetivos, isto é, se os educandos pensavam durante os experimentos e se tinham a oportunidade de participarem ativamente na construção de seus próprios saberes. O trabalho resumiu-se em investigar se o grande investimento em tempo e dinheiro compensava em retorno cognitivo e atitudes científicas e profissionais.

Fundamentou-se teoricamente em cerca de trezentos artigos que continham muitas críticas ao ensino prático, bem como em sugestões para o seu avanço. A fundamentação teórico-metodológica baseou-se em Parlett e Hamilton (1977), com a publicação "Avaliação

Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores". O desenho investigativo foi do tipo qualitativo e quantitativo, mas com descrição qualitativa de intervenção e pesquisa de campo.

Os resultados demonstraram que os alunos:

- desejavam construir o seu próprio saber, como prioritário;
- não se sentiam plenamente envolvidos em suas aulas práticas, pois em sua maioria só seguiam instruções altamente elaboradas;
- queriam resolver problemas práticos do tipo aberto (open minded);
- desejavam uma avaliação diferente daquela somente por relatórios;
- queriam saber antecipadamente os objetivos dos experimentos;
- desejavam maior envolvimento nas habilidades manipulativas, inclusive de observação e mensuração;
- ansiavam por uma melhoria na aprendizagem no laboratório.

A análise dos resultados demonstrou que havia um baixo rendimento cognitivo com dificuldades de aprendizagem no ensino prático de Química.

Outra pesquisa, como resultado desta acima mencionada, realizada nos laboratórios de Química Tecnológica, Físico-Química, Química Geral e Química Orgânica por quatro professores universitários de um Departamento de Química de uma universidade consistia precisamente em executar todas as aspirações dos alunos e superar as críticas, tanto aquelas expressas pelos educandos, como as da literatura:

- pré-testes dos objetivos, conceitos e roteiros;
- questionamentos constantes dos processos, fenômenos e habilidades envolvidos nos experimentos;
- práticas livres;
- discussões sobre os resultados dos experimentos e aplicações tecnológicas e/ou contextualizações;
- avaliação dentro dos domínios cognitivos, psicomotor e da criatividade.

Novamente, a Avaliação Iluminativa de-

monstrou que o ensino prático de Química tornou-se "revolucionário", com o abandono de métodos tradicionais e com aproveitamento integral no processo ensino e aprendizagem. Segundo o depoimento de um dos professores:

Como toda rotina, o método tradicional levava à acomodação dos educandos, monitores e professores. Para os alunos era simples realizarem os experimentos da maneira mecânica e o mais rapidamente possível. As aulas práticas eram enfadonhas e os mais prejudicados eram os próprios alunos.

Os resultados nos demonstram que o ensino prático no laboratório tem sua eficiência e eficácia acrescida com procedimentos relativamente simples de aplicação no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, com o desenvolvimento integral dos educandos.

PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UMA VISÃO VYGOTSKIANA

Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental, mais precisamente em uma sala de aula multiseriada de 3ª e 4ª séries. Foi realizada em uma escola de periferia, de classe média baixa, com hábitos sociais e culturais compatíveis com a sua condição. Envolveu uma população antiga com muitos hábitos já profundamente sedimentados, de origem açoriana e que sobreviveu da pesca, farinha de mandioca e cachaça. Ainda existem algumas destas atividades, mas, atualmente, a maioria da população trabalha no comércio e na criação artificial de mariscos.

Os educandos não demonstravam, em sua maioria, hábitos saudáveis de higiene, comportamento social "aceitável", com ausências constantes nas aulas, falta de respeito mútuo, agressividade, falta de disciplina na sala e no pátio e baixíssimo rendimento cognitivo aliado a dificuldades de aprendizagem. A escola não dispunha de infra-estrutura adequada para as atividades didático-pedagógicas.

A professora regente, sem curso superior, lecionava de forma didática tradicional, isto é, passava o ponto no quadro para os alunos copiarem e, após, decorarem e repetirem os conteúdos nas avaliações. A pouca disciplina era

obtida com ameaças de punição e gritos. Não havia integração entre os educandos da 3ª e 4ª séries, isto é, cada qual tinha o seu próprio momento de aula.

O desenvolvimento da pesquisa foi autorizado pela Secretaria Estadual de Educação que escolheu esta escola para a sua realização. Estavam encontradas, então, todas as condições para a aplicação de pressupostos vigotskianos.

Objetivou oportunizar aos educandos a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, a memória, a atenção, a percepção através de atividades intersociais, mediadas pelos mais experientes, e seguidas de atividades intrasociais.

A realização da pesquisa ocorreu em várias etapas:

1. adaptação do professor-pesquisador ao nível de ensino fundamental, considerando que o mesmo tinha muita experiência em nível superior, ou seja, na graduação e pós-graduação;
2. Foram necessários cerca de três meses para conseguir-se que os educandos participassem de trabalhos em equipes;
3. Adaptação da professora regente às novas metodologias e fundamentação teórica.
4. Aquisição de uma brinquedoteca, incluindo um parque de diversão externo;
5. Reestruturação da quadra de esporte;
6. Reestruturação da cozinha com a compra de uma geladeira, fogão e mesa grande;
7. Aquisição de um computador e videogame;
8. Reinstalação dos banheiros, água potável e pintura do prédio.

As atividades didático-pedagógicas também ocorreram em várias etapas, muitas vezes concomitantes:

- adaptação dos educandos aos estudos em equipes;
- discussão coletiva e aceitação de regras disciplinares e respeito mútuo;
- aquisição de hábitos de estudos;
- aceitação de estudos dirigidos e/ou orientados, particularmente com brinquedos didáticos;

- participação em feiras de Ciências e Matemática e atividades folclóricas da comunidade;
- participação de mestrandos e um doutorando nas atividades didáticas, principalmente na orientação de materiais de baixo custo para as feiras de Ciências e Matemáticas;
- introdução de jogos esportivos, mas com a supervisão de uma estagiária de Educação Física;
- apresentação de um júri simulado para os pais sobre um suposto “crime ecológico”;
- viagem a três cidades do Estado para a apresentação nas feiras;
- preparação de 19 professores de escolas do bairro para participarem também do projeto;
- idêntica ação destas professoras e troca de experiências e visitas;
- passeios ecológicos nas redondezas;
- visitas a engenhos de farinha e cachaça ainda existentes.

Ao início das atividades, encontrou-se muita dificuldade devido à ausência de hábitos de estudos, respeito aos colegas, obediência às novas regras estabelecidas e baixa frequências nas aulas. Algumas vezes, fomos buscar o educando em sua própria casa, na qual o mesmo ainda se encontrava dormindo. Lembramos que muitos deles ficavam sozinhos porque os pais trabalhavam fora.

Todas as atividades cognitivas foram fundamentadas nas idéias de Vygotsky (1987, 1988), para quem a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Então, qualquer situação de aprendizagem deve considerar o histórico do educando, ao mesmo tempo em que deve produzir algo inteiramente novo no desenvolvimento, ampliado na medida em que se inclui um segundo nível de desenvolvimento, denominado “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). O primeiro nível é designado por desenvolvimento “real” ou “efetivo”, o segundo nível de desenvolvimento é chamado de “potencial”. É definido pelos problemas que as crianças resolvem com o auxílio dos mais experientes; são funções que ainda não estão maduras.

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, apud PALANGANA, 1994, p. 121).

Sabedores que a aprendizagem pode e deve impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que esta inter-relação deve significar características e implicações dinâmicas, dialéticas, complexas e historicamente constituídas pela cultura, procurou-se, através de todas as atividades didático-pedagógicas, pelo intersocial, desenvolver a linguagem, os signos, a atenção, a memória, a percepção, a imitação e o lúdico. Assim, os processos de aprendizagem mediados são de fundamental importância para fazer as crianças pensarem e para fazer com que os conteúdos não sejam transmitidos de maneira isolada, fragmentada e descontextualizados.

Procurou-se criar diversas possibilidades e dificuldades no fazer educativo, pois, segundo Vygotsky:

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais novas combinações, caso imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontra no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre se depare com a exigência de novas combinações de idéias (VYGOTSKY apud SCALCO, 2003, p. 71).

Os resultados da pesquisa não poderiam deixar de ser excelentes, devido ao número grande e variado de atividades didático-pedagógicas, aplicadas de formas desafiantes e orientadas para a vida. Com todas as atividades desenvolvidas pelo intersocial e mediadas pelos mais experientes, com certeza, tivemos o desenvolvimento do intelecto, da atenção, da memória, da linguagem, da sociabilidade e dos conteúdos que foram interessantes e significativos. As professoras, em número de 19, tiveram a oportunidade de conhecer as idéias socio-interacionistas e de aplicarem em suas salas de

aulas. Criaram um fórum de discussão e troca de experiências.

Outra pesquisa realizada por Cesário Pereira e Zunino (1996), com professores de Ciências do Ensino Fundamental (N=59) e com professores (N=7) do Curso de Magistério, como responsáveis pela formação em Ciências dos futuros professores do Ensino Fundamental, concernente à concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente às suas práticas em ensino de Ciências; isto é, procurando saber como o educando aprende, se interfere na sua atuação prática, ou se, ao mesmo tempo, influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, determinando, assim, o tipo de ensino que a escola oferece e o papel que estes professores passam a desempenhar. O modo como a escola e os educadores desenvolvem o processo ensino-aprendizagem e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, se contribui para a autonomia dos educandos ou para a sua submissão.

Objetivou-se identificar as concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância do intersocial para o processo ensino e aprendizagem. O trabalho fundamentou-se no construtivismo dialético desenvolvido por Vygotsky (1984).

Baseou-se, também, nos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina SEE/SC (1991) que preconiza para os seus educadores a participação ativa em um processo de construção do saber de forma coletiva; que os educandos devem se apropriar dos conhecimentos e habilidades para a integração na sociedade e para se tornarem elementos atuantes de transformação, logo devem ser agentes de construção de seus conhecimentos. Os desafios, portanto, em relação ao processo ensino e aprendizagem e, particularmente, ao ensino de Ciências podem ser assim resumidos:

- a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização;
- deve assumir com real competência o espaço de sala de aula, de forma a instrumentalizar o aluno para a leitura do mundo que o rodeia;

- deve resgatar o processo de desenvolvimento do sujeito na mediação com a realidade sócio-histórica concreta;
- deve compreender o homem como um ser que se constrói nas relações sociais;
- deve construir um sujeito crítico e comprometido com a realidade em que vive, como ser histórico, como indivíduo, considerando que o método verdadeiramente científico para a compreensão dos conteúdos transmitidos é o método dialético.

Logo, a iniciação científica como forma de conhecer a realidade está profundamente vinculada à escola para que o educando viva em uma sociedade letrada. Cabe à escola promover o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e motor, em oposição às críticas mais comuns de que o ensino de Ciências tem sido livresco, dogmático, ahistórico, centrado na transmissão dos conhecimentos, nos professores, nos aspectos memorizativos e distanciados dos métodos racionais e didáticos de ensino e aprendizagem. Segundo Cesário Pereira e Zunino (1996, p. 8), “para os professores contribuírem como mediadores na formação de educandos críticos, criativos, confiantes, autônomos e reflexivos, é necessário que estabeleçam uma relação harmoniosa, prazerosa, emancipatória, de conquista, de cumplicidade, de liberdade de pensamento, de sedução, de respeito mútuo e, sobretudo, de paixão e de beleza de ser um eterno aprendiz”.

Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário, entrevistas e observações em sala de aula. Quanto à formação dos respondentes, 72% cursaram apenas o Magistério II Grau e os demais tinham curso de Pedagogia, estando, portanto, habilitados a exercer o magistério.

Quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, 22% dos respondentes acreditam na independência entre ambos, ou seja, o desenvolvimento é visto como um processo maturacional que ocorre antes de aprendizagem; 30,5% acreditam que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos idênticos, que o desenvolvimento ocorre simultaneamente à aprendizagem; 35,5% vêem o desenvolvimen-

to e a aprendizagem como processos diferentes, mas mutuamente relacionados; os demais (11,9%) não se manifestaram. Para Vygotsky (1987), tentando mostrar a unidade, a diversidade e a importância do papel da ação educativa na aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e não podem ser confundidos e interpretados de forma simplista e reducionista. Para Vygotsky (1987, p. 39), “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. [...] Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Logo, a aprendizagem impulsiona uma série de processos de desenvolvimento próprios de cada indivíduo e está presente desde o início da vida da criança. Nesta perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento.

Questionando os professores sobre o entendimento da construção do conhecimento numa perspectiva social, 42% se abstiveram e/ou se disseram incapazes de responder! Isto é, não têm a noção de que a construção do conhecimento deve ser um processo dialético, que se constitui ao longo do tempo, caminhando no sentido da complexidade.

Perguntados sobre a gênese do conhecimento a partir da e na relação social, apenas 23,7% dos respondentes demonstraram entendimento. Perguntados sobre a concepção de ensino, 39,0% fizeram menções diretas ou indiretas à transmissão ou repasse de conhecimentos. Apenas 22,1% concebem o ensino enquanto processo de interação entre educandos e o contexto sociocultural. Sobre o conceito de aprendizagem, apenas 25,4% responderam como um momento necessário para a estimulação de processos internos de desenvolvimento no seio das inter-relações (concepção histórico-cultural); os demais se enquadram em concepções racionalista, inatista ou apriorista, behaviorista, ambientalista ou comportamentalista. Sobre o conceito de desenvolvimento, apenas 11,9% concebem o desenvolvimento como um processo dialético, considerando o biológico e o social. Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, apenas 15,2% compartilham da idéia que a aprendizagem antecipa o desenvolvimento. Pergun-

tados sobre o processo de internalização dos conhecimentos, apenas 1,7% mencionou que este se dá do social para o individual, logo o homem é concebido como um organismo interativo; mas, 73,8% apostam na interação social como provocadora do desenvolvimento intelectual, mesmo não tendo clareza dos pressupostos teóricos que embasam a sua prática pedagógica. Essa confusão se dá no nível teórico. Há uma provável confusão na prática pedagógica, o que levaria o professor a se sentir perdido no fazer escolar, pois ele próprio não se reconhece enquanto sujeito que elabora conhecimentos.

Conclui-se que, apesar dos professores desejarem mudanças e inovações, não sabem exatamente o que e como mudar e/ou inovar. Constata-se a predominância de metodologias expositivas, exacerbando a transmissão pura e simples do conhecimento científico. Só se ensina o que já existe, como algo pronto e acabado, ou seja, apenas transferência de conhecimento existente, tanto para o aluno quanto para o professor tem repetido e não produzido/construído conhecimento. Amplia-se apenas a capacidade de memorização de ambos. Houveram também muitas reclamações dos professores do Curso de Magistério que tinham uma postura pedagógica extremamente tradicional.

Já nos anos 70, a UNESCO defendia uma postura questionadora para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências, quando defendia que um ensino científico deve fundamentar-se sobre a observação e a experimentação, as quais são inseparáveis, e que o melhor método é o da resolução de problemas de forma individual e coletiva, pois esta prática constitui o processo de iniciação nos métodos de investigação.

Zilberstein (2002), argumentando sobre a FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS, defende que estes devem ser competentes, com um desempenho profissional que garanta uma aprendizagem desenvolvimentista em seus alunos, que “é aquela que constitui a via mediatizada (a ajuda do outro, dos companheiros de classe, do docente, da família e dos membros da comunidade), para a apropriação do conhecimento, hábi-

tos, habilidades, normas de relação, de comportamento e valores deixados pela humanidade”. Defende:

- a aprendizagem a partir da busca do conhecimento pelo aluno, utilizando na classe métodos e procedimentos que estimulam o pensamento teórico, a chegada à essência e a vinculação do conteúdo com a vida;
- sistemas de atividades que promovam os processos de análise, síntese, comparação, abstração e generalização que possibilitem a formação de conceitos e o desenvolvimento dos processos do pensamento;
- concepção da tarefa dos docentes que permitam a busca e a revelação analítica dos conhecimentos;
- o desenvolvimento de formas de atividades e de comunicação coletiva que favoreçam a interação do individual com o coletivo no processo de aprendizagem;
- vinculação dos conteúdos de aprendizagem com a prática social e estimulação da valorização e/ou participação dos alunos no planejamento pedagógico.

Para um fechamento sobre esta discussão do professor-pesquisador e a formação continuada de professores de Ciências, apresentamos as idéias de Trivelato (1993), segundo o qual as discussões sobre o ensino de Ciências, na última década, têm evidenciado uma forte preocupação dos educadores com os propósitos das disciplinas científicas no ensino do primeiro e segundo grau. Parece haver uma insatisfação com os resultados obtidos ou uma incompatibilidade de pretensões. De um lado, vemos a escola tradicional formando indivíduos mais aptos a aceitar regras e valores do que questionar e criar novas regras e novos valores; de outro temos uma sociedade que impulsiona o rápido desenvolvimento científico e tecnológico, demandando transformações de hábitos e até de éticas e morais. Nas escolas, a Ciência é transmitida como uma, sem dissensões, sem divergências, sem competições internas, sem disputa – uma instituição capaz de alcançar “a verdade”, singular, segura; fora das escolas as “verdades”, plurais se contrapõem, há controvérsias, há valores que representam

parcelas sociais (econômicas, culturais, raciais e políticas) distintas. Durante o ensino, o estudante é solicitado a identificar o que é certo (a distinguir o "correto" do "errado", o "bem" do "mal"); em outras situações ele se depara com várias versões que podem ser apresentadas como corretas, de acordo com diferentes pontos de vista ou valores.

CONCLUSÃO

Os resultados das pesquisas demonstram que atividades intersociais que buscam o desenvolvimento das funções mentais superiores através da aprendizagem podem realmen-

te conduzir os educandos para uma evolução social e cognitiva. Porém, demonstrou-se uma perda de tempo e conhecimento no ensino prático de Química devido ao ensino tradicional sem conduzir os educandos a pensarem no laboratório. Professores do ensino fundamental declaram-se sócio-interacionistas, mas na prática são tradicionais com uma postura didático-pedagógica centrada nos conteúdos e no comportamen-talismo, inclusive os seus professores formadores no ensino de Ciências. De acordo com teóricos, as pesquisas demonstram a possibilidade de mudanças de paradigmas que conduzam a uma reforma do pensamento e da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CESÁRIO PEREIRA, Y. C. E ZUNINO, A. V. (orientador). Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente a prática dos professores em ensino de Ciências no Ensino Fundamental e Magistério. Florianópolis, Dissertação de Mestrado, UFSC, 1996, p. 183.
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortex, 1999.
- FACCIN, L. Organizações e a escola: relações e novos desafios. VIRTUS, Tubarão, v. 2, n.1, p. 183-198, jul. 2002.
- HENTZ, P. O nascimento e a consolidação do direito de todos à escolarização no ocidente. VIRTUS, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 75-92, jul. 2002.
- MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio: Bertrand, 2002.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São. Paulo: Cortez, 2003.
- PARLETT, M. e HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem de programas inovadores. S. Paulo: EPU, 1982.
- RAUEN, J. F. Roteiros de investigação científica. Tubarão: UNISUL, 2002
- SILVERSTEIN, T. Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las Ciencias. Cuba: IPLAC, 2002.
- TAMBOSI, E. Limites como fundamento da personalidade e da disciplina. VIRTUS, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 267-280, jul. 2002.
- TRIVELATO, S. L. F. Ciências, Tecnologia e Sociedade: mudanças curriculares e formação de professores. (Tese de Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Moraes, 1983.
- ZUNINO, A.V. An Illuminative investigation into the effectiveness of chemistry practical courses. (Tese de Doutorado). Norwich, U. K. 1984.
- ZUNINO, A. V. e SCHMITZ, R. Uma abordagem sócio-cultural-interacionista para as séries iniciais. Revista de Divulgação Cultural, Blumenau, ano 17, n. 58, p. 34-37, maio/95-abr./96. Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina, n. 10, jan./jun. 2004

(COM)PARTILHANDO O SENTIDO DE SER PESQUISADOR-INICIANTE NO CURSO DE PEDAGOGIA ¹

Geida Maria Cavalcanti de Sousa
Professora da Universidade de Pernambuco
Faculdade de Formação de Professores de Petrolina

RESUMO

Este estudo propõe-se a descrever as situações vividas na sala de aula, revelando modos de ser pesquisador-iniciante, durante o ensino-aprendizagem da disciplina Orientação Monográfica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina, da Universidade de Pernambuco, em 2003. Inspirado na psicologia humanista e numa perspectiva fenomenológica, esse envolveu estudantes, apresentando experiências, vivências, dados coletados, principalmente, através da observação participante, diário de campo e depoimentos escritos. A Abordagem Centrada na Pessoa desencadeia um processo de mudanças internas e externas, levando o pesquisador-iniciante a se perceber enquanto pessoa, investindo na construção e reconstrução de novos saberes, tendo a pesquisa como suporte necessário à formação do professor. Ser pesquisador é conviver com angústias, dores, desejos, sonhos, possibilidades e limites, num processo em que a dimensão afetiva não pode ser negada.

Palavras-chave: pesquisador-iniciante, pedagogia, psicologia humanista, perspectiva fenomenológica.

ABSTRACT

This study discusses classroom situations which provide insight into the experience of being a novice researcher undertaking a course in Report Writing, as part of a degree course in Education in the Teacher Training Faculty in the city of Petrolina, in 2003. This faculty is part of the University of Pernambuco. Based on humanistic psychology and adopting a phenomenological approach, the study made use of written accounts from students of their experiences. Data were also gathered through participative observation, making use of a field diary. The Person Centred Approach elicits a process of internal and external changes, leading the novice researcher to perceive himself or herself as a person who is investing in the acquisition of new knowledge, considering research to be a necessary part of the process of becoming a teacher. The role of researcher involves dealing with anguish, pains, desires, dreams, possibilities and limits, as part of a process within which the affective dimension.

Keywords: novice researcher, education, humanistic psychology, phenomenological approach.

INTRODUÇÃO

Entrego a você, leitor, as chaves para entrar nas páginas deste artigo, a fim de que, dialogando juntos, possamos compartilhar experiências e vivências. Busquei identificar o sentido de ser pesquisador-iniciante, a partir da formação do profissional de educação, desvelado pelos estudantes, observando situações que apontaram o olhar do estudante para o ser pesquisador, no contexto afetivo do grupo. Além disso, observei os elementos influenciadores desse experienciar, considerando a relação pesquisador/professor, refletindo, também, o meu sentido de ser pesquisador, como professor que objetiva contribuir na formação de pesquisadores em educação.

Justifico a escolha pelo uso da primeira

pessoa do discurso, por ser essa a que melhor expressa sonhos, emoções, motivações e sentimentos. Efetuei a ligação da pesquisa aos meus desejos, esperanças e interesses pessoais, únicos dentro de mim; à minha relação profunda com a vida, uma vez que, em nenhum momento, posso me separar da minha inspiração, pois sou pessoa/professora, partes inseparáveis. A minha vivência com os alunos foi abstraída e transmitida num processo de individuação, no meu aprendizado de ser. Permita-me, leitor, que expresse meu pensamento, atribuindo às palavras o poder de externar o que habita no meu universo.

Sendo docente da Universidade, coloquei sob questionamento a minha prática - o meu exercício profissional. Por meio do processo de pesquisa, do contato pedagógico e do

-
- Recebido: junho de 2004
 - Aceito: junho de 2004

¹ Artigo baseado na Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Professor Doutor Jaime Roy Doxsey.

questionamento reconstrutivo, atinge-se a possibilidade de evolução teórica e prática. Foi meu desejo buscar novas atitudes, para melhorar o meu posicionamento frente aos alunos, ofertando-lhes o poder de descobrir, na perspectiva de facilitar aprendizagens. Assim, a pergunta, a seguir, norteou essa investigação: O que é e como é ser pesquisador-iniciante para os estudantes da disciplina Orientação Monográfica do VIII período do curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – PE?

TRILHAS PERCORRIDAS

Contemplei uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo foco de atenção foi o sentido que as pessoas deram às coisas e à sua vida. As técnicas de coleta de dados caminharam para o entendimento da natureza de um fenômeno social, tendo o ambiente natural como a sua fonte direta, através de meu contato prolongado com a situação cotidiana, descrevendo processos dinâmicos, vividos em sala de aula.

O estudo foi desenvolvido tendo 60 estudantes (28 no I semestre e 32, no II) da disciplina Orientação Monográfica como pessoas da pesquisa, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Pedagogia de Petrolina - FFPP-UPE, em 2003. A escolha do referido curso caracteriza-se por ser a área de minha identificação para estudo e de minha atuação profissional, sendo esse o único que oferece a citada disciplina.

A trajetória que percorri contemplou a observação participante de aulas da referida disciplina, tendo em vista as situações que retrataram o olhar do estudante (ser pesquisador); o uso de dinâmicas de grupo para facilitar a expressão de pensamentos, sentimentos e opiniões; mantendo-me atenta ao que é e como é ser pesquisador-iniciante para os estudantes; o registro do sentido de ser pesquisador para o professor que objetiva contribuir na formação de pesquisadores-iniciantes em educação e de depoimentos escritos dos alunos (foram transcritos conforme o original, usando letras para identificá-los).

A análise dos dados foi baseada em Forghieri (1993), e, a partir dos dados descritivos, captei o geral para apreensão dos sentidos, detectando as unidades de significado. Após alcançar a estrutura do fenômeno, realizei a interpretação-generalização das categorias abertas, concretizadas nas reflexões que se seguem.

A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA/FENOMENOLOGIA

Buscando apoio nos estudos de Carl Rogers (1975, 1981, 1983), sinalizei, assim, a minha opção para repensar o ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia. Apesar de possuir uma prática mesclada de concepções diversas, sinto a necessidade de figurar o afeto e a emoção na sala de aula como fundamental nesse processo, buscando tentativas grupais, além de uma necessidade de renovar e considerar a concepção de como deve ser transmitido ou criado o conhecimento, a pessoa que aprende, a razão do aprender e o que se busca, construindo meios para acompanhar o desenvolvimento do ser humano.

A Abordagem Centrada na Pessoa integra três pressupostos de base: uma concepção de homem pautada nos princípios da corrente humanista da Psicologia, o homem como ser digno de confiança; uma abordagem fenomenológica que privilegia a experiência subjetiva da pessoa; um encontro entre pessoas como forma de entrar em relação (ROGERS, 1975). É nessa perspectiva humanista que focalizo o “ser”. Caracteriza-se como uma teoria das relações humanas, uma vez que “a pessoa se constitui a partir da relação com o outro” (ARRIVABENI; ALMEIDA; AGUIAR, 2002, p.130).

Rogers (Ibid) designou condições facilitadoras: Tendência Atualizante (o ser humano possui capacidade inata que o impulsiona para freqüente tentativa de progredir); Não Diretividade (acredita na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de realizar escolhas e responsabilidade por essas); Aceitação Positiva Incondicional (refere-se à aceitação incondicional da pessoa por parte da

outra, tal como ela é); Compreensão Empática (capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, vendo o mundo como ele o vê, sem julgamentos, entendendo o outro) e Congruência (capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de ser genuíno e integrado na relação com o outro). Se essas condições estiverem presentes na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se mais capaz de aceitar os outros. O respeito, a confiança, a aceitação, a autenticidade, a tolerância sintetizam uma relação fundamentada nas atitudes descritas.

A realidade constituiu-se da minha representação de mundo, privilegiando o ponto de vista do estudante, como pessoa de sua própria experiência, tendo como eixo norteador a ACA: "A Abordagem Centrada no Aluno produz transformações psicopedagógicas (afetivas e emocionais) na pessoa do aluno, no relacionamento grupal e no vínculo aluno-professor" (ROSEMBERG, 1987, p. 106). Ela focaliza um relacionamento aberto entre os participantes na experiência pedagógica, buscando uma aprendizagem significativa. Guedes (1981, apud DOXSEY, 1987, p. 110) aponta a aprendizagem significativa como um processo: "A pessoa inteira – cognitiva, social e afetivamente – participa e se empenha de forma auto-iniciada e consciente na busca dos significados e das experiências que condizem com seus objetivos".

Após ler trabalhos na perspectiva fenomenológica, senti-me tocada, pois os estudos das experiências me marcaram, possibilitaram-me mudanças internas. Vislumbrei uma pesquisa para descobrir e não para confirmar ou quantificar coisas, preocupando-me com a minha transformação, revendo a maneira de me colocar frente às situações. Assim, esse projeto foi desenvolvido a partir do pensar fenomenológico (BICUDO, 2000; FORGHIERI, 1993; AMATUZI, 1989), colocando o conhecimento e a verdade em sua relatividade, uma vez que não há um único modo de compreender a realidade.

A perspectiva fenomenológica aponta para descrever fenômenos e não explicá-los, voltando-se àquilo que quero compreender,

sobre o que interrogo e como o percebo. Nela, há a abertura para ver, ouvir, sem me aprisionar num saber definitivo, explicativo e controlador. As coisas precisam aparecer para o olhar das pessoas, trazendo o referencial de significados do mundo, descobertos pelo indivíduo que traz e realiza história. As pessoas são iguais enquanto humanas e diferentes porque não existe nenhum ser humano igual ao outro, sendo fundamental a expressão da experiência individual de cada um.

Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências (FINI, 1994, p.28).

Assim, pressupôs-se meu envolvimento pessoal no mundo-vida desses sujeitos. Experiência, nesse contexto, não significa algo acumulativo, que se adquire e se soma ao longo do tempo, mas o sentido de vivenciar e de experimentar algo num dado momento. Ela acontece contextualizada com uma história, sendo a ação conjunta de tudo que alguém é num determinado momento. Experimenta-se ser pesquisador na vivência, atuando na relação com o outro, aluno, professores, coordenador, diretor, pais, etc. Quando se é pesquisador, continua sendo os outros "eus" possíveis, articulados às outras experiências, através de trocas criativas. As outras possibilidades enriquecem a condição de ser pesquisador.

SER PESQUISADOR NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

A pesquisa como "princípio educativo e científico faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto" (DEMO, 1991, p. 42). Dessa forma, a pesquisa exige criatividade, interno diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico-produtivo. Desmitifica o conceito de pesquisa, admitindo considerar pesquisador,

também, quem tem apenas graduação, pois, se bem compreendida, a pesquisa é possível e necessária desde a educação infantil. Compreende, ainda, a pesquisa como diálogo, no sentido de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, sendo

[...] processo cotidiano, integrante ao ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (Ibid., p. 42).

No diálogo com a realidade, a pesquisa se situa como princípio científico e educativo. O ser que dialoga com a realidade, de modo crítico e criativo, faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania.

Demo (1994, apud Lüdke, 2002) distingue cinco níveis de pesquisa: (I) de Interpretação Reprodutiva (sistematização e reprodução de um texto com fidedignidade); (II) de Interpretação Própria (interpretação pessoal do que os outros já disseram); (III) de Reconstrução (parte da construção vigente e refaz uma proposta própria – Mestrado e Doutorado); (IV) de Construção (toma como referência o que existe, na procura de caminhos novos); (V) da Criação/Descoberta (introdutores de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos).

Reafirmo o posicionamento de Esteban e Zaccur (2002), quando dizem que “pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação” (p.15). Isso não significa descartar a necessidade do aprofundamento teórico, mas dar a esse aprofundamento o sentido de busca de respostas, que sugerem novas perguntas num movimento dinâmico, instigando um diálogo recíproco entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com avanços significativos para todos os atores envolvidos.

Essa perspectiva abre a possibilidade de resgatar o “fazer pensando”, evitando o papel do executor do pensado por outro, descortinando maiores e melhores aproxima-

ções do objeto investigado, através do desvelamento de novos ângulos de uma realidade multifacetada, devolvendo ao aluno, a posição de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

REFLEXÕES SOBRE O APRENDER A SER PESQUISADOR

Nessas reflexões, passo a construir as categorias de análise, exemplificando-as com os depoimentos das estudantes.

Compreendendo a pesquisa na relação entre o ensinar e o aprender, como professora da disciplina Orientação Monográfica, sinto em cada aluna uma necessidade de falar, de ser ouvido, de expressar suas angústias, preocupações, ansiedades, medos, alegrias e inseguranças. Passo, também, por tudo isso na minha experiência como pesquisadora. Elas aguardam(vam) a formatura que se aproxima(va) e a entrega da monografia, momentos percebidos, nas suas expressões, permeados de emoções e sensações inevitáveis. São muitas as dúvidas e incertezas: O medo de não darem conta da monografia e de persistirem, além da preocupação com o tempo para leituras, estudos, produção textual e entrega da monografia:

Hoje, dia sete de abril de dois mil e três, estou me sentindo um pouco triste, principalmente porque não tenho tempo para fazer as leituras que preciso para a Monografia que estou produzindo. Meu trabalho é muito cansativo e toma boa parte do meu tempo. Às vezes bate uma angústia muito grande em mim (ALUNA S).

Cada vez mais, sentia-me e percebia as alunas mais espontâneas ao falarem das suas subjetividades. A angústia, a ansiedade em ver o trabalho pronto, no caso a monografia, conduziram-me a uma postura empática, além da relação trabalho -família como elementos interferentes na produção monográfica, naturais a um ser que é pessoa.

Ser Pesquisador-Iniciante

Nos depoimentos das alunas do Curso de

Pedagogia da FFPP, reflexões transportaram-me para um novo mundo do aprender a “ser pesquisador” (ver Figura 1). As descrições do que é tornar-se pesquisador-iniciante permitiram-me uma organização dessas em cinco categorias, sendo a primeira investigar um problema, buscando respostas, aprofundando-se. O depoimento a seguir ilustra essa preocupação: “(ser pesquisador) É estar em constante busca de respostas a questões impostas. Todo ser humano tem a natureza pesquisadora, porém alguns são mais inquietos – não se satisfazem com qualquer resposta – e se sentem mais estimulados a se aprofundar em suas pesquisas” (ALUNA P).

A segunda categoria caracteriza-se pelo sentir interesse e prazer pela pesquisa, expressando que ser pesquisador é ter vontade de estudar e de descobrir, como registrou a aluna: “Entendo ser pesquisador uma pessoa que goste de descobrir e redescobrir e tenha tempo disponível para buscar informações a respeito do objeto de estudo ... (ALUNA I).

Ser investigador constante da realidade dinâmica, buscando o crescimento epistêmico constitui a terceira categoria, argumentada na fala que segue: “É estar em sintonia com um mundo dinâmico de informações num processo constante de busca e investigação procurando ampliar os conhecimentos e desvendar outros implícitos. Pesquisar é refletir o mundo, a sociedade, e você” (ALUNA F).

Ser o próprio instrumento de pesquisa, com embasamento teórico marca a quarta categoria. A aluna coloca pesquisar como refletir sobre si própria: “Ser pesquisador é ser o próprio instrumento dentro da pesquisa, envolvendo-se em busca de informações precisas com embasamento teórico do que se quer pesquisar” (ALUNA D)

Destaco como última categoria, olhar algo de forma diferente, criando e recriando-o como aborda a estudante: “ Ser pesquisador é você olhar algo que todo mundo já viu de uma maneira diferente, sendo capaz de criar e recriar tudo o que diretamente faz parte da sua vida” (ALUNA S).

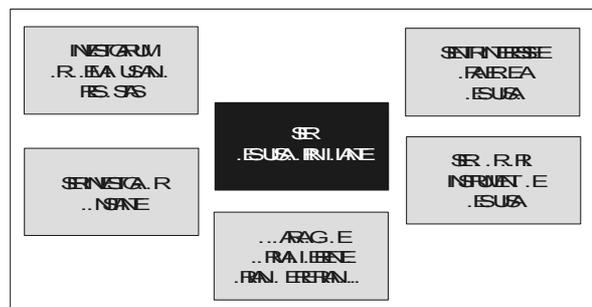


Figura1 – Ser pesquisador-iniciante na percepção dos alunos de Pedagogia da FFPP, em 2003.

Sentir-se/ tornar-se um pesquisador-iniciante

Pareceu-me viável organizar essa temática em cinco eixos (ver Figura 2), sendo o primeiro a universidade favorece esse sentir, através de situações como elaboração de projeto e monografia, além da participação em núcleo de pesquisa, tudo isso possível ao professor e ao aluno, representada no discurso: “Atualmente sinto-me uma pesquisadora (pequena) mas acredito que no momento em que se está fazendo um projeto, uma monografia somos pesquisadores, pois estamos lendo, nos informando ...” (ALUNAA).

Um outro eixo é quando se busca algo (o conhecimento), fazendo novas descobertas, vivencia-se o sentir/tornar pesquisador, mesmo frente às dificuldades: “Estamos sempre em busca de algo, querendo saber mais sobre determinadas coisas e isso não deixa de ser uma pesquisa. O que me falta é mais determinação para que consiga ir até o final da pesquisa sem me deixar abater por coisas insignificantes” (ALUNAT).

Um terceiro eixo foi notado quando se afirmou que se sente um pouco pesquisador, com experiências iniciais, precisando de um trabalho interno. Demonstrou que fatores internos têm perturbado esse desenvolvimento, consciente da necessidade de ir além: “Pessoalmente acho-me um pouco pesquisadora, pois ainda acomodo-me em descobrir algo por conta mesmo das dificuldades, porém, estou trabalhando isso dentro de mim, buscando novas leituras para uma melhor compreensão daquilo que interessa-me com a finalidade de tornar-me quem sabe num futuro próximo uma grande investigadora” (ALUNAV).

Sentir comprometida na realização de um trabalho útil ao campo profissional constitui o quarto eixo, entrelaçado na fala da aluna: “Eu me sinto comprometida em realizar um trabalho com seriedade, que ã se configure mera formalidade para obtenção de nota, mas que antes de tudo sirva para realização pessoal” (ALUNA E).

Um último eixo apresentado foi o de não se sentir pesquisador porque não tem buscado, devido à falta de tempo e de condições financeiras, retratada na fala, apesar de não descartar essa possibilidade: “Ainda não, não tenho buscado” (ALUNA J). Quando está aprendendo a ser pesquisador, o estudante sente um estímulo que desencadeia um aprender contínuo: “Me sinto estimulada a aprender cada vez mais a aprender, a ler a estudar, aprender novos conhecimentos” (ALUNA E).

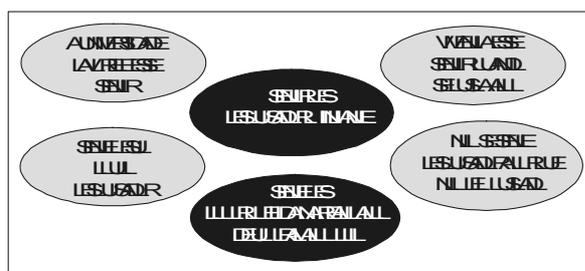


Figura2 – Sentir-se pesquisador-iniciante na percepção dos estudantes de Pedagogia da FFPP, em 2003.

SOU/ESTOU PESQUISADORA?

Busquei conhecer-me durante essa experiência de me sentir pesquisadora, refletindo a minha história profissional cruzada com a minha história de vida. Os alunos foram (e são) elementos essenciais nesse conhecer. Nesse novo aprender, desconstruí a minha prática, novas posturas foram despontadas; vi nascer uma interação entre a dimensão pessoal e profissional. (A maneira como ensino está associada ao que sou como pessoa.) O educando, também, sente carência do conhecimento de si próprio, necessário para a sua formação.

Como qualquer ser humano pesquisador, principalmente iniciante, senti angústia, dificuldades e, também, motivação na produção

da dissertação. Tive medo de não dar conta dela, porém, quando produzi o trabalho, senti gratidão pelo que consegui. A solidão me perturbou, assustou-me; inúmeras vezes, recorri ao orientador, aos professores e colegas do mestrado e da FFPP. Esses sentimentos, meus e das alunas, levaram-me a construir uma poesia, expressando a dor do pesquisador.

O /A PESQUISA-DOR²

Dor, que dor é essa que atormenta o pesquisador?

Medo, angústia, tristeza...

Falta tempo para ler, produzir, se envolver.

Surge a dificuldade de concentração, a família fala mais alto.

Dor pela necessidade de falar, desabafar.

Dor pela insegurança, faltam estímulos...

Deus vem amenizar a dor, orações!

Acomodação ou correr riscos?

Riscos de sentir a dor ou a dor da acomodação?

Há momentos que não se sabe o que é sentir,

Pois as sensações levam às dúvidas.

Ansiedade, monografia e formatura.

A dor pelas desagradáveis condições financeiras... Problemas conjugais...

Dificuldade de escrever, medo de errar, de reconstruir.

Choros, lágrimas de dor, da dor de ser pesquisador!

INQUIETAÇÕES FINAIS

Chegou o momento de compartilharmos, leitor, as reflexões que finalizam esse trabalho, numa busca que não se esgota nem aqui, nem hoje e se prolongará naqueles que fazem do seu exercício profissional um desejo infinito. Foi um tempo de construção e reconstrução da minha vida enquanto SER. Um tempo que me permitiu viver, sonhar, experimentar momentos de crescimento pessoal, resgatando uma relação e aprendizagem significativa que estavam adormecidas no meu mundo. Toda a ansiedade do começar foi transformada pela felicidade do produzir e do projetar novos sonhos, através das marcas que profundamente me modificaram.

²A abordagem fenomenológica permite a escrita poética, razão do título que expressa a pesquisa e a dor do pesquisador.

AMATUZI, Mauro Martins. O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia da educação. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ARRIVABENI, Marcela; ALMEIDA, Mariângela Lima de; AGUIAR, Romilda Nascimento. Abordagem Centrada na Pessoa: contribuições de Carl Rogers para a Educação. In: Pró-discente: Caderno de Produções Acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 8, n. 1-2, p. 125-139, jan./dez. 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa – princípio científico e educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DOXSEY, Jaime Roy. A sala de aula universitária como comunidade de aprendizagem e contexto psicossociológico para mudança. Trabalho apresentado ao “curso avançado na Abordagem Centrada na Pessoa”, Salisópolis, SP, fev. 1985, na terceira etapa do curso; e no seminário de pesquisa em educação, UNICAMP, Campinas, nov. 1985.

ESTEBAN, Teresa e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____(Org.). Professora-pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24. (Coleção: O sentido da escola)

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa em educação. Piracicaba, SP: Unimep, 1994. p. 23-33.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?

LINHARES, Célia Frazão et al. Ensinar e aprender: sujeitos saberes e pesquisa. 2. ed. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.101-114.

ROGERS, Carl Ranson. Liberdade para aprender. Belo Horizonte/MG: Interlivros, 1975.

_____. Tornar-se pessoa. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. Um jeito de ser. Tradução de Maria Cristina Machado Kupfer, Heloísa Lebrão, Yone Souza Patto; revisão da tradução de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: EPU, 1983.

ROSENBERG, Rachel Lea (Coord.). Vivência acadêmica: o enfoque centrado na pessoa. Cadernos USP, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 2. mar. 1987.

O CONSTRUTIVISMO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DISCURSO ANCORADO

Cleânia de Sales Silva¹

RESUMO

Reconhecendo o construtivismo como referência consolidada no Brasil e o desafio dos professores desenvolverem uma prática educativa construtivista, questionamos: Qual a representação social de construtivismo dos professores e como essa representação vem orientando suas práticas pedagógicas? Investigamos 100 professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental que utilizam esta teoria como referencial para suas práticas e constatamos que eles têm uma representação social de construtivismo positiva, entretanto não conseguem desenvolver uma prática construtivista. Analisando esta questão sob os aspectos da familiarização e da ancoragem, percebemos que os professores, como forma de superar conflitos e pressões surgidas, buscam familiarizar-se com esta teoria ancorando-a em experiências e conhecimentos anteriores, continuando presos a posturas tradicionais. As considerações apresentadas apontam para a necessidade de repensarmos o processo de formação desses professores e de considerarmos suas representações sociais.

Palavras-chave: construtivismo, representações sociais, formação docente

ABSTRACT

The constructivist theory has been a reference in Brazil. The question investigated was: What is the teacher's social representation of constructivism, and in what way this representation has guided their pedagogical practices? We researched 100 teachers from basic education and we concluded that their social representation of constructivism is positive, although they cannot develop effectively a constructivist pedagogical practice. In this article, we analyze some teachers' speeches under the aspects the familiarization and the anchorage. That analysis revealed that the researched teachers have taken the constructivism and anchored it to anterior and contradictory paradigms, continuing, therefore, attached to traditional attitudes. These considerations show the need of thinking about these teachers' formation and about considering their social representations.

Keywords: constructivism, social representations, teachers' formation.

1. O Construtivismo

A presença do construtivismo como referencial teórico tem sido marcante no cenário educacional brasileiro. Desde a década de 80, presenciamos a difusão dessa teoria como alternativa ao paradigma tradicional, o qual por ser voltado meramente à transmissão e absorção passiva de conteúdos, mostrava-se inadequado ao processo de desenvolvimento de um ser autônomo. Contraditoriamente, o construtivismo postula um ensino pautado na construção de conhecimento, concedendo ao aluno um papel ativo neste processo.

A alternativa para a pedagogia tradicional é concretizada, então, em uma série de propostas de talhe construtivista e cognitivista que, ao mesmo tempo que atribuem ao aluno um papel ativo na aprendizagem e destacam a importância da exploração e da descoberta, concedem um papel secundário ao ensino e concebem o professor basicamente como um facilitador e orientador da aprendi-

dizagem. São propostas pedagógicas para as quais a educação escolar ideal não seria a que transmite saberes culturais, conhecimentos já elaborados em nível social, mas que proporciona algumas condições ótimas para que possa ser concretizada, sem obstáculos nem limitações ou extensão dessa dinâmica interna ao indivíduo, ao qual se atribui a responsabilidade pelo desenvolvimento (COLL, 1996, p.393).

O construtivismo surge como uma teoria que vem trazer avanços significativos para a educação, servindo de base teórica para a reorganização de políticas e práticas educativas, sendo referência não só nas propostas curriculares pedagógicas, mas sobretudo na formação dos docentes das instituições públicas e privadas de vários estados brasileiros.

A exigência de um professor conhecedor e seguidor dos postulados construtivistas é, atualmente, bastante forte na realidade educacional. São inúmeros os discursos favoráveis em torno de uma ação educativa construtivista pre-

¹ – Professora da Universidade Federal do Piauí- Centro de Ciências da Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

sentos nos meios de comunicação, nas propagandas escolares, nas revistas especializadas, nos congressos e seminários da educação, em contraposição ao ensino tradicional. Esta exigência se torna, porém, mais forte nas determinações dos órgãos responsáveis pela educação - seja em nível público ou privado-, através das diretrizes e propostas curriculares que devem ser seguidas. - O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, o qual sugere a teoria construtivista como referencial para as propostas curriculares nacionais, é um exemplo disso - . São muitas as escolas brasileiras, principalmente da educação infantil e do ensino fundamental, tanto da rede pública quanto da rede particular, que definem a proposta pedagógica a ser desenvolvida (ou a formulação dessa proposta) baseada no construtivismo, exigindo, portanto, um redimensionamento na prática e formação de seus professores.

Nesse contexto, os docentes se vêem diante de um grande desafio: apropriar-se dos pressupostos teóricos construtivistas e aplicá-los na sua prática em sala de aula.

2. O construtivismo como objeto das representações sociais

As representações sociais são um constructo teórico elaborado por Serge Moscovici (1978) que se refere a um conjunto de conceitos, explicações e proposições construídos nas relações interpessoais, os quais levam os indivíduos a definir e interpretar o real, a tomar decisões e a se posicionar diante dessas. Elas se formam a partir da apropriação do que foi produzido e divulgado no campo das ciências e das conversações, dentro de um contexto social em que estão presentes crenças, valores, costumes, etc. Esta apropriação, segundo ele, é organizada sob a aparência de uma teoria que servirá de guia para as condutas e as comunicações entre os indivíduos e o meio ambiente.

As representações sociais são conjuntos dinâmicos de forma de apreensão e expressão do cotidiano vivenciado pelo homem e seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio

ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p.50).

Para Moscovici, a representação social torna familiar e presente aquele objeto que está distante ou ausente. Esta familiarização se dá, sobretudo, em função da integração deste a esquemas, idéias e acontecimentos pré-existentes. O novo objeto passa a ser conhecido a partir da sua ancoragem em outros objetos (imagens, valores, conceitos...) que já se encontram no universo interior do indivíduo. Neste trajeto, ambos (o objeto novo e os pré-existentes que a ele se vinculam) se transformam. Assim, a representação social de uma teoria ou fenômeno científico é um processo de recriação destes que envolve uma dinâmica de familiarização, na qual os objetos e indivíduos sociais são percebidos, compreendidos e reconstruídos em relação a conhecimentos e experiências prévios (ancoragem).

O estudo das representações sociais tem ocupado atualmente posição central no campo das ciências humanas, constituindo-se num valioso suporte teórico, principalmente na área da educação, pois oferece subsídios de análise que auxiliam na compreensão e reelaboração de conceitos socialmente construídos e veiculados pelos sujeitos e grupos. Além do mais, as representações são a base do conhecimento, expressam a concepção que as pessoas têm do mundo exterior e interior e, portanto, são inerentes à prática educativa.

Jodelet (2001) comenta que as representações sociais interferem na difusão e assimilação do conhecimento, no desenvolvimento individual e coletivo e nas práticas sociais. Conhecer as representações sociais, saber como elas são organizadas e que relação estas representações têm com o comportamento dos indivíduos e grupos é, portanto, fundamental para a compreensão das práticas sociais, dentre elas, a prática educativa.

Dessa forma, sendo o construtivismo uma teoria científica da qual os professores vêm se apropriando e tentando traduzir seus postulados no trabalho da sala de aula, reconhece-

mos que a teoria das representações sociais é um instrumental teórico-metodológico adequado para a investigação da temática. Conhecer, pois, como os professores se apropriam dessa teoria e transformam-na num outro saber (senso comum) e que significações lhe atribuem nesse processo é relevante para compreender as práticas desenvolvidas por eles e para pensar seus processos de formação.

Diante disso, adotamos a teoria das representações sociais como constructo teórico-metodológico para uma primeira aproximação com o construtivismo enquanto objeto de estudo. O problema que direcionou nossa investigação foi: Qual a representação social de construtivismo dos professores do ensino fundamental e de que forma esta representação vem orientando a prática pedagógica destes professores?

3. Metodologia

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são veiculadas, também, pelos discursos dos sujeitos e dos grupos. Para tentar apreendê-las utilizamos, inicialmente, como instrumento de coleta de dados, o questionário, com perguntas objetivas e subjetivas que possibilitaram os sujeitos expressarem suas idéias, opiniões, julgamentos e experiências sobre a teoria construtivista e a prática que desenvolviam em sala de aula, permitindo assim que as configurações das representações sociais desses sujeitos acerca desta teoria e as suas implicações na prática pedagógica fossem apreendidas. Num segundo momento, utilizamos a entrevista semi-estruturada, buscando delinear o contexto em que estas representações foram elaboradas e compartilhadas, seus processos constitutivos e determinantes, ou seja, como o construtivismo foi divulgado e concebido pelos professores, bem como as informações, os treinamentos e as orientações que receberam a respeito.

Os sujeitos-alvo de nossa pesquisa foram os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede pública de Teresina (PI), em função de estes adotarem oficialmente, desde 1995, uma proposta pedagógica construtivista.

Contudo, buscando uma melhor compreensão da temática, recorreremos também aos professores da rede estadual que, embora não tivessem uma proposta pedagógica oficial, recebiam sugestões para trabalharem com esse referencial. Com isso, investigávamos possíveis diferenças existentes entre as representações sociais e as práticas pedagógicas daqueles docentes que têm uma proposta construtivista formal, mais solidificada em relação aos que têm apenas sugestões.

Responderam aos questionários 100 professores de diferentes escolas das duas redes de ensino, sendo 50 da rede municipal e 50 da estadual, escolhidos em razão da facilidade de acesso para o pesquisador. Das entrevistas, participaram 5 professores, de cada rede de ensino, selecionados, dentre os que haviam respondido o questionário, aqueles que mais se consideraram construtivistas.

A análise dos dados coletados foi feita a partir das técnicas de análise de frequência e análise de conteúdo, sendo esta última fundamentada em Bardin (1977).

O presente artigo tem como objetivo analisar mais profundamente os resultados da pesquisa, a partir de dois pontos da teoria das representações sociais: a familiarização e a ancoragem.

4. Resultados

Os resultados dos estudos sinalizaram para alguns aspectos norteadores, tais como:

- Valorização positiva do construtivismo
- Incorporação do ideário construtivista
- Ancoragem do construtivismo a paradigmas de aprendizagem já existentes

Valorização positiva do construtivismo

Os depoimentos coletados, nas entrevistas e nos questionários, revelaram que todos os professores compartilham de uma mesma representação social de construtivismo, não havendo diferenças significativas entre aqueles que trabalham com uma proposta oficialmente dita construtivista, em relação aos que apenas recebem sugestões para tal. A imagem

que remetem ao construtivismo é a de um modelo teórico-metodológico inovador, eficaz e necessário para a realização de uma educação de qualidade, tendo em vista que a melhoria da prática pedagógica e o sucesso dos alunos estão, para eles, condicionados à apropriação dos postulados construtivistas em prática na sala de aula.

Embora alguns sujeitos, de ambos os grupos, reconheçam não dispor de elementos suficientes para utilizar o construtivismo no cotidiano da sala de aula, os resultados apontaram que esta teoria suscita, para eles, de forma generalizada, atitudes favoráveis, pois:

- consideram as atividades utilizadas por professores construtivistas como as mais possibilitadoras de aprendizagem;
- recorrem ao construtivismo para subsidiar seus discursos pedagógicos, sendo suas falas permeadas de termos construtivistas;
- demonstram interesse de serem construtivistas e a intenção de buscar a superação dos obstáculos que os impedem de realizar tal objetivo. Em seus discursos, predominam duas tendências: “ser construtivista” e “não ser construtivista ainda”;
- dos sujeitos pesquisados, 90% afirmam ser construtivistas, ainda que parcialmente e os poucos professores que não se consideram construtivistas (10%) não apresentam nenhuma objeção em relação à teoria, apenas reconhecem não ter conhecimento suficiente para desenvolvê-la;
- acham o construtivismo inovador, um avanço para a prática educativa;
- buscam desenvolver, em sala de aula, atividades que julgam ser construtivistas.

Vejamos alguns depoimentos dos professores como ilustração disso²:

Não sou mais tradicional porque me esforço para que minhas aulas se tornem momentos de discussão, observação e análise do meio em que estas crianças vivem (PM1).

Tenho procurado mudar minha prática pedagógica e por ainda está nesse processo, não me considero totalmente construtivista, mas já consegui ultrapassar as barreiras do tradicionalismo e tenho percebido que minha nova maneira de trabalhar tem ajudado meus alunos a aprenderem melhor (PM23).

Ainda não fui preparada para tal avanço (PE4).

Todos temos o objetivo de trabalhar com o método construtivista. Não trabalhamos por completo, mas tentamos adotar em sala o que contribui para este método e vemos que o resultado é bem melhor (PE33).

Incorporação do ideário construtivista

Todos os docentes pesquisados, considerados oficialmente construtivistas ou não, apresentaram incorporações de algumas das proposições do construtivismo em sua retórica pedagógica, tanto da teoria de Piaget, quanto da teoria de Vygotsky, sendo que, em seus discursos, predominam elementos da teoria piagetiana.

Os depoimentos deles revelaram que esta incorporação centra-se nos seguintes postulados: aprender é construir conhecimentos; o aluno é ativo, é quem constrói seu conhecimento; o professor é mediador, facilitador de aprendizagem, não mero transmissor de informações; e o ensino deve partir do concreto. Vejamos a fala de alguns:

O professor deve ser um mediador, dando liberdade aos educandos para expressar-se, fazendo intervenções necessárias para que o aluno avance e construa junto (PM11).

Procuro ser construtivista, mediar na medida do possível com atividades criativas, música, brincadeiras, material concreto (PM17).

Busco levar o aluno a tirar sua própria conclusão sobre os conteúdos, fazendo-os interpretar e não só copiando e decorando (PE29).

Neste processo, o professor tem o papel de mediador (PE4).

Ancoragem do construtivismo

A maioria dos professores (tanto muni-

² Os depoimentos se referem a justificativas dadas pelos sujeitos que se consideram construtivistas ou parcialmente construtivistas. As siglas PM e PE referem-se respectivamente a professores municipais e professores estaduais. Os números indicam a ordem em que os sujeitos foram questionados.

cipais como estaduais) destacou, em seus depoimentos, a importância de se trabalhar com experiências, materiais concretos e com atividades prazerosas, do interesse dos alunos. As justificativas que alguns deram ao se considerarem construtivistas exemplificam o fato:

Estou sempre procurando trabalhar com esse método construtivista. Minhas aulas são bastante diversificadas, trabalho com materiais concretos, faço experiências em sala para os alunos ver, pegar, comprovar, faço aulas-passeio, etc (PM19).

Trabalho sempre com materiais concretos para os alunos poderem ver, pegar, trabalhar melhor. Uso tampinhas, palitos de picolé, etc (PE26).

Nesses depoimentos, constatamos que a teoria construtivista foi ancorada ao paradigma empirista de aprendizagem. A idéia defendida por Piaget de que o conhecimento se dá a partir do material concreto foi interpretada como se a aprendizagem ocorresse a partir da manipulação de objetos concretos ou da visualização destes. Para o autor, entretanto, as atividades físicas (manipulação e experimentação) são necessárias quando a lógica formal não foi desenvolvida, porém o conhecimento não se dá meramente na manipulação de objetos, mas a partir das coordenações de ações possibilitadas por esta manipulação.

Rangel (1997), no seu artigo O descompasso entre a lógica e o ensino da matemática, esclarece que o material concreto na perspectiva construtivista se refere àquilo que tem significado no vivido, que é reinterpretado, inserido numa rede de significações. É esta atividade interna e mental de resignificar que é geradora de conhecimento. Ela afirma que Piaget ao defender um ensino centrado na experiência, no concreto não está se referindo à ação física com objetos, como pensam os sujeitos pesquisados, mas a uma ação mental, problematizadora, oriunda da primeira, porém superior a esta em função das articulações feitas com outras situações vivenciadas.

Por outro lado, constatamos, a partir da fala dos sujeitos de cada grupo, que o construtivismo foi também ancorado ao

espontaneísmo. É recorrente, entre eles, a visão do professor construtivista como aquele que executa atividades prazerosas e dinâmicas:

Sou construtivista, pois estou sempre procurando inovar as aulas com atividades diversas e de interesses dos alunos, tornando-as prazerosas (PM4).

Proporcionar condições para que o aluno se encontre na sala em um ambiente agradável, descontraído, mas sério (PE24).

Esta idéia representa uma aproximação com o espontaneísmo e uma simplificação dos postulados construtivistas, uma vez que, na visão de Piaget, o professor pode até possibilitar, para os alunos, atividades prazerosas, que partam dos interesses e necessidades destes, entretanto, para que estas oportunizem a construção de conhecimento é necessário que elas possibilitem a análise, a interpretação e a problematização.

As manifestações discursivas dos sujeitos, de forma geral, revelaram, pois, que a representação que eles têm do construtivismo foi ancorada ora ao paradigma empirista ora ao espontaneísmo, não possibilitando, assim, que as suas práticas se tornassem efetivamente construtivistas³. As atividades que diziam desenvolver em sala estavam vinculadas, na maioria das vezes, a absorção passiva de conteúdos e a mera manipulação de materiais concretos, a uma concepção empirista e não construtivista de aprendizagem.

Alguns professores, dos dois grupos, justificaram o fato de não se considerarem totalmente construtivistas defendendo a necessidade de mesclar, unir o construtivismo e o tradicional. Para eles, alguns postulados tradicionais são necessários em certas situações:

Eu não sei trabalhar totalmente no construtivismo, mesmo porque eu acho que muitas coisas do tradicional é importante e ajuda muito na aprendizagem, por isso eu jamais vou abolir totalmente o ensino tradicional. Eu trabalho um pouco de cada um (PM6).

Não trabalho apenas com a teoria construtivista, tento aproveitar o que há de melhor no método tradicional... (PE35).

³ Consideramos aqui como construtivistas as práticas que partem das premissas de César Coll, as quais estão fundamentadas nos postulados da teoria Psicogenética de Jean Piaget e nos postulados de Lev. Vygotsky, teóricos citados pelos sujeitos como representantes do construtivismo.

Os depoimentos demonstraram que os professores defendem uma prática pedagógica construtivista, ainda que conjugada com alguns postulados tradicionais. Um dos aspectos tradicionais abordados, principalmente pelos professores municipais, como necessários em sala de aula e negligenciados pela teoria construtivista é a disciplina:

Ofereço meios para que os alunos construam seus conhecimentos, mas não os deixo totalmente livres em sala. Adoto métodos tradicionais como impor autoridade quando os alunos não se envolvem com o conteúdo da aula, com palavras de ordem. Acho isso necessário (PM11).

Faço trabalhos dinâmicos em sala com sucatas, jogos, mas valorizo a disciplina. Não dá para passar a mão na cabeça dos alunos (PM15).

Como podemos perceber, os sujeitos confundem liberdade com falta de respeito e de um direcionamento. Eles não conseguem compreender que a liberdade defendida pelos construtivistas, como bem afirma Rosa (1997), não invade nem a autonomia nem a autoridade do professor de definir os objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica e, assim, mais uma vez associam o construtivismo ao espontaneísmo.

Além dos pontos mencionados, alguns sujeitos, de ambos os grupos, afirmaram não conseguir desenvolver uma prática construtivista em função de terem pouco conhecimento acerca da teoria, necessitando, portanto, de mais estudos e orientações.

Ainda não me considero totalmente construtivista. Necessito de estudos mais aprofundados, de mais orientação, de cursos para desenvolver o meu trabalho dentro da teoria construtivista (PM2).

Não tenho conhecimento aprofundado da teoria nem recursos para pô-lo em prática (PE15).

Os dados obtidos na pesquisa revelaram, portanto, que todos os professores pesquisados (municipais e estaduais) têm uma representação positiva do construtivismo, mas uma compreensão ambígua, pouco consistente, ancorada aos paradigmas empirista e espontaneísta. Este resultado nos levou ao seguinte questionamento: Por que o construtivismo se associa a paradigmas tão contrários?

Para responder tal questão (intenção desse artigo), iniciamos com a idéia de que o propósito de toda representação social é transformar algo não familiar em familiar, tornar o desconhecido, conhecido, atenuar o medo do novo.

Segundo Joffe (1995), uma vez representado sob uma feição mais familiar, o objeto social se torna menos ameaçador. Bauer (1995, p.229), por sua vez, afirma que as inovações simbólicas são ativamente neutralizadas através de sua ancoragem em formações tradicionais circulantes em certos lugares, práticas e grupos sociais e nesse processo, "tanto a nova idéia como o sistema que a hospeda, sofrem modificações".

Para Guareschi (1995), o processo de ancoragem não é neutro, mas ideológico. É uma legítima prática ideológica que consiste no emprego de formas simbólicas para criar e manter relações de dominação. É um instrumento de legitimação da dominação cultural. Uma vez legitimado, é possível, segundo ele, compreender como as representações sociais já existentes e as práticas mais antigas ancoram às novas práticas.

Diante da realidade pesquisada, notamos que os professores, de modo geral, têm sofrido uma pressão muito grande para serem construtivistas. Os conflitos vivenciados por eles que, de certa forma, vêem-se "obrigados" a trabalhar numa perspectiva construtivista, a desenvolver atividades construtivistas e a usar materiais considerados construtivistas em sala de aula, sem terem uma fundamentação consistente e uma orientação permanente que os capacitem para tal, contribuíram para que, embora tivessem apropriado em seus discursos os ideais correspondentes às novas disposições, não conseguissem transformar realmente suas práticas, como bem afirmaram em seus depoimentos:

Os cursos oferecidos era mais assim por exemplo: material dourado, como utilizar o material dourado. Então quer dizer que aquele material dourado ... parecia ser uma forma de prática do construtivismo. Era dada ênfase ao material, não tinha fundamentação sobre a teoria, era só atividade que era proposta a partir do construtivismo. Então a gente pensava que o construtivismo era exatamente essas atividades... (PM4).

São cursos soltos, às vezes a gente só escuta as mesmas coisas nos cursos, eles não avançam. De Piaget, a gente só vê os estágios, mas é tudo muito solto (PE3).

Nesse processo de incorporação e tradução em prática escolar do “modelo construtivista”, os professores angustiam-se por não terem subsídios teórico-metodológicos que possibilitem a sua concretização em sala de aula. Entretanto, pela própria imposição sofrida dos órgãos deliberativos da educação e dos meios de comunicação que apresentam os postulados construtivistas como condição imprescindível para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, assimilaram o ideário construtivista vinculando-o às suas experiências e valores anteriores. Dessa forma, as idéias construtivistas, embora consideradas inovadoras, foram ancoradas em paradigmas já existentes. Os professores passaram a ressignificar os pressupostos empiristas e espontaneístas em função dos construtivistas e vice-versa. Esta prática de ressignificação, de ancoragem do velho com o novo, desenvolvida pelos sujeitos, foi fruto do contexto vivenciado por eles. Como forma de superar os conflitos, as pressões e dificuldades surgidas, buscaram familiarizar-se com a nova teoria “imposta” a partir de suas próprias experiências, continuando, portanto, de certa forma, presos a posturas tradicionais.

5. Conclusão

A análise em torno da temática mostrou-nos que todos os professores pesquisados têm, de forma generalizada, uma representação social de construtivismo extremamente valorizada, contudo esta representação se constitui num discurso ancorado a paradigmas tradicionais. Esta ancoragem não surgiu do nada, mas do próprio contexto social e simbólico do qual os sujeitos fazem parte. Contexto este que os tem privado de refletir, de pensar, de reelaborar seus conhecimentos e práticas, por meio de cursos de treinamento sem fundamentação teórica e com caráter meramente prescritivo, através de “receitas” construtivistas e de um extenso acervo de “materiais construtivistas” a serem comprados e utilizados pelos professores em nome de uma educação de qualidade e democrática. Contexto este que os transformou em meros executores e propagadores do novo velho discurso: o discurso construtivista.

Todas as análises aqui apresentadas apontam, pois, para a necessidade de se rever o processo de formação dos professores, especialmente daqueles que buscam trabalhar com o construtivismo, e sinalizam para um novo caminho: a necessidade de se considerar as representações sociais como elemento fundamental e ponto de referência para o desenvolvimento de projetos e políticas de capacitação e formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, César. Um marco de referência psicológica para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, César (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI; JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função da resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH (Orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RANGEL, Ana Cristina S. O descompasso entre a lógica e o ensino da matemática. In: ENCONTRO NORTE-NORDESTE DE EDUCAÇÃO PIAGETIANA, 1., 1997, Fortaleza. Anais... 1997. p. 53-67.

ROSA, Sanny. Construtivismo e mudança. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Cleânia de Sales. Construtivismo: representações e práticas do professor. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

L'acqua la insegna la sete, l'impresa l'amore¹.
Idee ed esperienze di formazione come pratica politica
vista dall'Europa

di Antonia De Vita

L'acqua è insegnata dalla sete
La terra, dagli oceani traversati.
La gioia, dal dolore.
La pace, dai racconti di battaglie.
L'amore, da un'impronta di memoria.
Gli uccelli, dalla neve.

Emily Dickinson²

RESUMO

O artigo evidencia as relações entre a formação praticada por mulheres adultas e as transformações do trabalho ocorridas nos últimos vinte anos que o tem feminilizado nas suas formas. Depois de uma breve reconstrução de como o trabalho tem sido feminilizado por causa da maciça presença feminina, não somente quantitativa mas qualitativa, entra-se no mérito da relação entre formação adulta e trabalho, através de uma experiência de formação e de criação de "empresa" realizada por uma associação em um bairro da cidade de Verona: "eu trabalho no meu bairro". Deste curso, ao encaminhamento de empresas sociais femininas sobre o território, emerge que, para as mulheres, seja a relação com o trabalho seja o fazer-se empresa, existe uma estreita relação com a responsabilidade das relações sociais e com um interesse pelo território. A "empresa", na verdade, não é vivida como comércio, mas muito mais como empreendimento de vida e de trabalho, de relações capazes de conciliar materialidade e necessidades sociais numa dimensão que é o espaço público do bairro.

Palavras-chave: Formação, Feminina, Prática Política.

RIASSUNTO

L'articolo mette in luce i legami tra la formazione praticata da donne adulte e le trasformazioni di lavoro in atto nell'ultimo ventennio che vii hanno femminilizzato nelle sue forme. Dopo una breve ricostruzione di come il lavoro si sia femminilizzato a causa della massiccia presenza femminile, non solo quantitativa ma qualitativa, si entra nel merito del rapporto tra formazione adulta e lavoro attraverso un'esperienza di formazione e di creazione d'impresa che un'associazione ha realizzato in un quartiere della città di Verona: io lavoro nel quartiere. Da questo corso per l'avvio di imprese sociali femminili sul territorio emerge che per le donne sia il rapporto con il lavoro che il far-essere impresa hanno un rapporto stretto con la cura dei legami sociali e con un interesse per il territorio. L'impresa infatti non è vissuta come azienda ma piuttosto come di vita e di lavoro, di relazione capaci di conciliare materialità e bisogni sociali in una dimensione che è lo spazio pubblico del quartiere.

Parore-chiave: formazione, femminile, pratica politica.

Autrici nella formazione adulta: una breve premessa

Nel crescente bisogno di formazione adulta, resa necessaria dalla complessa società della conoscenza³, la formazione al lavoro è diventata negli ultimi due decenni essenziale e strategico segmento nell'ampia e pervasiva offerta formativa. Un nesso importante lega la formazione al lavoro e la formazione con donne. Nell'indagare questo legame mi sono ispirata, tra l'altro, ad un approccio sistemico

alla formazione che tiene in seria considerazione le motivazioni e gli scopi degli adulti e delle adulte che entrano in formazione. Per sostanziare il senso e l'attualità di una relazione preferenziale tra formazione con donne e formazione al lavoro il mio percorso si articola in tre momenti: 1. i cambiamenti del lavoro a seguito della femminilizzazione del lavoro e delle sue forme; 2. la formazione al lavoro con donne nella Ricerca-Azione Io lavoro nel mio quartiere: accompagnamento alla creazione sociale; 3. la formazione con donne come pratica politica.

Recebido: junho de 2004

Aceito: junho de 2004

¹ Rap di Mimesis in Via Dogana, n° 37, pp. 12-13.

² Emily Dickinson, Tutte le poesie (135), Mondadori, Milano 1997.

³ Aureliana Alberici, Imparare sempre nella società conoscitiva, Paravia Scriptorium, Torino 1999.

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 10	35 - 42	jan./jun. 2004
----------------------------------	----------	-------	---------	----------------

Donne al lavoro

La più recente letteratura sul lavoro è sostanzialmente unanime nel registrare i dati che mostrano come a partire dagli anni Sessanta in tutta Europa si inizia a registrare la presenza significativa delle donne nel mercato del lavoro. Da allora questo dato si è mantenuto con andamento positivo e in continua crescita, tale da far dire che "l'aumento della popolazione attiva in Europa almeno da dieci anni, riposa sull'esplosione dei tassi di attività delle donne"⁴. Lia Cigarini, tra le prime studiose e osservatrici in Italia ad aver parlato di femminilizzazione del lavoro, ha spiegato in che senso questo fenomeno non vada inteso solo come la massiccia entrata delle donne nel mondo del lavoro, ma come un cambiamento del volto del lavoro stesso a causa del fatto che "il lavoro in generale ha cominciato a modificarsi a causa della presenza femminile"⁵. Non si tratta infatti di un fenomeno meramente quantitativo ma di una trasformazione più radicale. Tra le cause della crisi della società fordista vi è sicuramente la rottura di un patto sociale che affidava alle donne gran parte del lavoro di riproduzione⁶. Sempre più donne hanno cominciato ad entrare nel mercato del lavoro portandovi le proprie capacità, la propria intelligenza, le proprie competenze, senza limitarle al lavoro di cura familiare. Si è così reso visibile un senso autonomo dello stare al mondo da parte delle donne, che con la loro presenza nel mercato del lavoro hanno modificato potentemente le loro vite e con esse il più generale scenario del lavoro in occidente. La scelta di porre fine all'accordo sociale millenario, che le impegnava principalmente o esclusivamente nel lavoro di cura, ha contribuito molto alla crisi del fordismo. Come lo studioso Beppe Caccia ha notato: "ad

incrinare il modello di regolazione produttiva e riproduttiva 'fordista' è stato, in una prima fase, l'emergere potente di una soggettività operaia massificata, ma determinante nella crisi del fordismo, dal punto di vista dei meccanismi della riproduzione sociale, è stata senza dubbio l'irruzione sulla scena della soggettività femminile, con forme di azione politica ben diverse da quelle consegnateci dalle tradizioni otto-novecentesche".⁷ I saperi relazionali che le donne oggi portano nel mercato del lavoro sono gli stessi che hanno sempre praticato nel lavoro di cura gratuito familiare. Oggi però questo lavoro di cura gratuito è uscito dalla sua invisibilità e ha mostrato la sua preziosità proprio nel nuovo modello di produzione centrato sull'informazione e la comunicazione. I nuovi lavori sono infatti incentrati sulla produzione linguistica, comunicativa e relazionale ed è generalmente riconosciuto che le donne abbiano in questi ambiti molte competenze. C'è dunque, come sostengono alcune studiose e studiosi delle trasformazioni del lavoro, un vantaggio femminile nella società postfordista incentrata sui beni immateriali e relazionali, sui servizi e sulla comunicazione, sulla "produzione a mezzo di linguaggio"⁸, in cui si tratta di produrre senso, relazioni e socialità; dunque su una produzione di mediazioni e di legami sociali che le donne hanno storicamente messo a disposizione nell'ambito riproduttivo.

La studiosa Adele Pesce ha parlato, sulla scorta degli studi di Simmel e di Prokop, di 'carattere sociale del lavoro femminile'. Secondo la sociologa tedesca Prokop, il carattere sociale del lavoro delle donne nasce dall'esperienza all'interno della famiglia e da un'identità sessuale fortemente connotata dalla maternità, che darebbe luogo a "un modo di produzione specifico, orientato ai bisogni,

⁴ Paola Plet-Donatella Barberis, I numeri delle donne in Via Dogana n° 37, pp. 6-8; cfr. ISTAT, Bollettino Mensile – statistiche del Lavoro, 11 ottobre 1996; "Statistiche del Lavoro", Dati nazionali, 1995; F. Chelli, L. Rosti, Un'analisi sui flussi nel mercato del lavoro, in *Politica economica*, XIV, 3, dicembre 1998; F. Rapiti, Lavoro autonomo, lavoro dipendente e mobilità: un dato statistico sull'Italia, in S. Bologna, A. Fumagalli (cur.), *Il lavoro autonomo di seconda generazione*, Feltrinelli, Milano 1997, 176.

⁵ Lia Cigarini, Un altro conflitto tra i sessi in A. Buttarelli – L. Muraro – L. Rampello (cur.), *Duemilaeva. Donne che cambiano l'Italia*, Pratiche Editrice, Milano 2000, p. 176.

⁶ Iain Vantaggiato, La femminilizzazione del lavoro, in AA.VV., *Stato e diritti nel postfordismo*, Manifestolibri, Roma 1996, p. 55.

⁷ Beppe Caccia, Quando il lavoro diventa donna in Via Dogana n° 37, pp. 8-9.

⁸ Christian Marazzi, Produzioni di merci a mezzo di linguaggio in AA.VV., *Stato e diritto nel postfordismo*, p. 17.

centrato sulla relazione e sulla cura, fortemente influenzato dal gruppo e dall'ambiente." ⁹ Dunque la produzione di rapporti sociali sarebbe l'essenza del modo di produzione femminile; per quanto l'importanza di questo carattere del lavoro delle donne è riconoscibile nelle dinamiche storiche, a condizione che si esca dal binomio formale/informale e produzione/riproduzione.

Essere autrici di legami sociali: la creazione sociale femminile

La femminilizzazione del lavoro e delle sue forme è stata prontamente intercettata dal mercato del lavoro che l'ha messa a valore: è su questa base che si parla di un 'divenire donna del lavoro' postfordista incentrato sulla comunicazione, e di un modo differente, per uomini e donne, di stare al mercato del lavoro.¹⁰

Il carattere non integrato della nostra società, con la sua nuova difficoltà a connettere le sue diverse parti, e al contempo con il suo prepotente tratto globalizzato, ha messo in luce l'emergere di una doppia e ambivalente necessità: da un lato, ricostruire processi e rapporti di radicamento, ad esempio nello sviluppo locale, attraverso una ripresa del rapporto dei suoi abitanti con il territorio,¹¹ dall'altro promuovere e incoraggiare 'l'accesso alle reti',¹² come movimento di 'allontanamento dal locale' ma anche come 'partenza dal locale'.¹³

Le donne sono storicamente autrici di legami sociali, di mappe affettive, di spazi materiali e simbolici. In questo tempo storico è leggibile una tensione femminile a scrivere di sé nel testo sociale creando nuovi con-testi, con altre e altri, creando testo-tessuto sociale che prende spesso le sembianze, non più di comunità¹⁴, ma di vita associata. A Mestre, nei

primi anni novanta, un gruppo di donne e alcuni uomini hanno creato un'associazione "Le vicine di casa" per rendere visibile una scommessa che tiene in una tensione creativa e creatrice città e libertà femminile, cura per l'abitare e creazione di legami sociali. Si tratta, dicono le fondatrici, di

una pratica quotidiana che rende umana la città e regola i conflitti secondo un nuovo senso della giustizia non riconducibile a leggi scritte, che sorge nei liberi rapporti, nel dialogo autentico del desiderio con la realtà: un'opera di tessitura che lega insieme vita e politica, gioco e ricerca appassionata, forti contraddizioni e bisogno profondo di essere felici e in armonia.¹⁵

A Napoli, nei Quartieri Spagnoli, Marco Rossi-Doria racconta con sapienza la sua percezione dell'incontro con la vita associata. Racconta così:

Il quartiere non è solo un malaffare. Ha una sua robustezza e tradizione produttiva. E una sua rete non rada di servizi. Vivono fianco a fianco a tutto il resto. È un'unica stanza aperta sulla strada. Alle pareti vi sono dei manifesti sotto vetro. All'ingresso c'è la cucina. È la sede più antica dell'associazione di volontariato a cui mi sono rivolto. Tutto il quartiere la conosce, tutto. [...] C'è una signora esile che presiede questa stanza aperta sulla strada. È lei a definire il luogo. E a preservarlo. È la persona che sa. Ha le cose in carico. [...] Entrano figli e figlie, nonni e nonne padri e madri, molte moltissime sono donne - le donne portano i pesi maggiori sulle spalle e sulla testa in Africa e qui portano la più parte degli altri pesi e possiedono più spazio vuoto dentro dove tenere e mostrare a se stesse la pena e hanno maggiore coraggio nel guardarla [...] La signora esile è al crocevia quotidiano di tutto questo. Intorno a lei e a questa stanza che si apre sulla strada c'è chi segue un'azione e chi un'altra e chi un'altra ancora e non c'è sosta: è un laboratorio che fa, che sperimenta il farsi faticato della coesione sociale e la lenta costruzione di opportunità.¹⁶

È a donne e a uomini capaci di vita associata, a queste autrici e autori del legame sociale che ho rivolto lo sguardo per capire come ci si mette in una posizione di creazione sociale.

⁹ Adele Pesce, Mediazioni femminili nelle trasformazioni tecnologiche del lavoro, in D. Barazzetti e C. Leccardi, Fare e pensare. Donne, lavoro, tecnologie, Rosenberg & Sellier, Torino 1995, p. 41.

¹⁰ Lucia Bertell, Tesi di laurea, La libertà al lavoro. Percorsi educativi nelle pratiche di imprese sociali femminili, Università degli Studi di Verona, A.A. 1997/98.

¹¹ Arnaldo Bagnasco- Fortunata Piselli- Alessandro Pizzorno- Carlo Trigilia, Il capitale sociale, Il Mulino, Bologna 2001.

¹² Jeremy Rifkin, L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy, Mondadori, Milano 2000.

¹³ Bianca R. Gelli (cur.), Comunità, rete, arcipelago. Metafore del vivere sociale, Carocci, Roma 2002.

¹⁴ AA.VV., Sentimenti dell'aldilà. Opportunismo, paura, cinismo nell'età del disincanto, Teoria, Roma-Napoli 1990.

¹⁵ Associazione "Le vicine di casa", L'oro delle vicine di casa. Una pratica che rende umana la città, Mestre-Venezia, Centro donna, 1997, p.5; Alessandra De Perini, Vicine di casa in Duemila. Donne che cambiano l'Italia, Le Pratiche, Parma 2000; Alessandra De Perini, Vicine di casa a Mestre, Cem Mondialità, n° 8, 2000.

¹⁶ Marco Rossi-Doria, Di mestiere faccio il maestro, L'ancora del mediterraneo, Napoli 1999, pp. 126-127- 128.

Se siamo disposti a leggere e a non disperdere le pratiche di socialità femminile (a cui gli uomini partecipano e di cui possono godere), che hanno retto all'impatto della disgregazione sociale possiamo far leva sulla differenza femminile che oggi parla in particolar modo nel lavoro e nelle trasformazioni delle sue forme.¹⁷ Il di più delle donne nelle relazioni umane e nella capacità di creare contesti di cura, se riconosciuto, può essere a disposizione di uomini e donne sia per un potenziamento della ricerca e delle politiche sociali, sia per la messa in circolo di pratiche efficaci, capaci di promuovere processi di empowerment straordinari.

Ad una rivisitazione del vicinato, antica pratica sociale di origine femminile, grazie alla mediazione dell'associazione Le vicine di casa di Mestre, si è inizialmente ispirata la progettazione di due edizioni del percorso formativo Io lavoro nel mio quartiere.

Io lavoro nel mio quartiere: una Ricerca-Azione su formazione al lavoro e formazione con donne

Una fotografia

Una giovane donna dal viso aperto e sorridente, con un ciuffo raccolto da un ferretto guarda con curiosità quasi divertita chi la sta riprendendo. È questa l'immagine che accompagnava la promozione del corso di formazione Io lavoro nel mio quartiere. Corso di formazione alla creazione di un'impresa cooperativa di servizi per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia; progettato e coordinato dall'associazione veronese Mimesis,¹⁸ che si è rivolto a donne adulte interessate alla creazione di un'impresa cooperativa di cura alla persona. Questa foto, come le donne che hanno partecipato al corso hanno spesso segnalato, colpiva e piaceva.

All'obiettivo dichiarato del percorso formativo, creare un'impresa sociale nel proprio quartiere, veniva associata un'immagine che rompeva una catena associativa stereotipata che vede nell'Imprenditrice l'equivalente femmina dell'Imprenditore della piccola e media impresa del nord-est d'Italia. Quel giovane volto suggeriva, forse, un rapporto con il lavoro nel territorio più libero e femminile, con un carattere di positività e con un tratto di dolcezza.

Io lavoro nel mio quartiere è stata l'occasione per percorrere un'intuizione forte e anche oscura orientante le ideatrici, resa chiara nel farsi del percorso: la presenza di una politicITÀ elementare nel fare formazione con donne adulte che arrivano al percorso formativo per necessità e desiderio di mettersi in gioco su una scommessa sociale creativa, con al centro il lavoro e la ricerca di un rapporto più libero delle donne con esso, e che può prendere la forma di un'impresa sociale. Per politicITÀ elementare intendo un esserci in prima persona di donne, che mettendo al centro le relazioni tra loro, investono lavorativamente nel territorio per coniugare desideri soggettivi e bisogni del territorio in un contesto che è il quartiere-città.

I corsi, della durata di sette mesi, si sono sviluppati essenzialmente in due fasi. Nella prima parte l'attenzione si è concentrata sulla messa a fuoco dei diversi desideri soggettivi e sulla lettura dei bisogni sociali del territorio. La seconda parte concentrava la sua attenzione sugli aspetti imprenditoriali e sull'elaborazione dei diversi progetti d'impresa che emergevano tra le donne in formazione.

L'originalità di Io lavoro nel mio quartiere consiste nell'aver sperimentato, in un contesto di formazione al lavoro con donne adulte, una combinazione nuova, elaborata e maturata dalle formatrici all'interno delle loro pratiche di impresa sociale femminile, tra alcune delle pratiche guadagnate dalla politica

¹⁷ A.A.V.V., *La rivoluzione inattesa. Donne al mercato del lavoro*, Pratiche, Parma 1997; Cristina Borderías, *Strategie della libertà. Storie e teorie del lavoro femminile*, manifesto libri, Roma 2000.

¹⁸ Sono tra le fondatrici di Mimesis e ho partecipato alla progettazione e alla gestione del corso di formazione nelle due edizioni: la prima nel 1998/99 nei quartieri di Golosine/Santa Lucia, la seconda nel 2000/2001 nei quartieri di Veronetta/Borgo Venezia, a Verona. In entrambe le edizioni il percorso è stato sostenuto dal Ministero dell'Industria (L.215/92), dall'assessorato per la Promozione al lavoro del Comune di Verona, dagli assessorati per la Formazione al lavoro e al Bilancio della Provincia di Verona e dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Verona, Vicenza, Belluno e Ancona.

delle donne in Italia, come il partire da sé e la messa in gioco del desiderio femminile, e degli esempi di autogestione, creazione e gestione di imprese sociali che fanno la loro comparsa, nella metà degli anni ottanta in piena crisi del Welfare di stato¹⁹. Ho parlato di combinazione di pratiche di diversa provenienza e di un'originalità nel metterle insieme sensatamente, perché né le pratiche di origine femminile, né l'impresa sociale come forma di impresa non capitalistica e non profit, da sole, davano conto del bisogno di radicalità che ha spinto le fondatrici di Mimesis a creare un'impresa e a progettare e gestire percorsi formativi per imprese sociali femminili, che mettesse al suo centro le relazioni piuttosto che il denaro (che rimane un fattore portante dell'impresa). Mettere al centro le relazioni ha significato, per la pratica formativa con donne, che tra gli obiettivi ci fosse la capacità di mostrare che 1. la formazione al lavoro può ispirarsi a saperi e pratiche femminili e non necessariamente all'ideologia aziendalistica 2. che ciò che fa 'impresa sociale femminile' non è tanto o solo essere una forma di non profit, quanto essere capace di una radicalità nel lavoro che è continua interrogazione sulle scelte, sull'agire, sulle contraddizioni e i fallimenti, sulle relazioni, sul territorio, sui bisogni nostri e degli altri, a partire dal nostro essere in contesto. È saper intrecciare continuamente desideri personali e ascolto dei bisogni del territorio per guadagnare una competenza alla creazione sociale, diventare autrici di invenzioni sociali, di vita associata, di legami e scambi sensati. La radicalità sta dunque, nel non appiattire il proprio desiderio di fare 'impresa sociale femminile' su un'interpretazione che vede troppo spesso un'idea di fare impresa nel senso aziendalistico del fare da sé e per sé atomizzato o, com'è nel caso dell'autoimprenditorialità e dell'autogestione non profit, la possibilità di lavorare solo in modo meno alienato. Ci possono essere altre

motivazioni, altri desideri che spingono le donne ad associarsi per creare un'impresa: "Si tratta piuttosto della determinazione a costituirsi un luogo, a far nascere la novità di un luogo dove possa agire propriamente un'adesione efficace al desiderio, alla ricerca del proprio agio."²⁰ La ricerca dell'agio, nel suo senso etimologico "il luogo stesso dell'amore", è forse l'unico movente che per la sua potenza desiderante può stare al passo con la potenza desiderante del denaro, ma alla sola condizione che il desiderio sia strettamente legato ad una dimensione di necessità, radicata nella vita materiale, ai bisogni più vicini e profondi.

Il lavoro nel mio quartiere è stata la sperimentazione di alcune pratiche capaci di riavvicinare diverse dimensioni della vita materiale: lavoro e casa, intesi come luoghi simbolici della produzione/riproduzione, in un contesto carico di senso e di progetto come è diventato il quartiere; dimensioni distinte ma non antagoniste. Alla continuità del lavoro di cura della casa con quello della città, il corso di formazione lo lavoro nel mio quartiere voleva mettere in tensione elementi di discontinuità meno visibili e riconosciuti, come i desideri soggettivi e i bisogni della vita materiale, per introdurre nel continuum del millenario lavoro di cura delle donne una discontinuità segnata dal diventare autrici di nuovi con-testi sociali, di essere protagoniste di creazioni sociali.

La letteratura corrente sullo sviluppo e l'azione locale integrata e partecipativa ha affrontato il rapporto con il territorio trovando un aggancio nel 'quartiere' inteso come principio progettuale²¹. Alla luce della Ricerca-Azione lo lavoro nel mio quartiere, vorrei segnalare che la messa in gioco della soggettività femminile nel lavoro e nel territorio, ha mostrato di essere un elemento di potenziamento per azioni sociali orientate allo sviluppo locale e alla partecipazione. Si è

¹⁹ Ota de Leonardis, *In un diverso welfare. Sogni e incubi*, Feltrinelli, Milano 1998.

²⁰ Annarosa Buttarelli scrive queste parole facendo riferimento all'esperienza di Mimesis, che ha studiato assieme ad altre realtà di imprese femminili; "Lavorare radicalmente" in *La rivoluzione inattesa. Donne al mercato del lavoro*, p. 99.

²¹ Antonio Tosi, *Abitanti. Le nuove strategie dell'azione abitativa*, Il Mulino, Bologna 1994.

mostrata da una parte una continuità del rapporto storico privilegiato tra donne e legami sociali, e dall'altra un investimento di donne che fanno della loro azione sociale, declinata in modi disparati e in posizioni differenti, sia un partire da sé che una scrittura sociale valida per uomini e donne. Contemporaneamente, si è rivelata la capacità del contesto formativo ad accogliere imprevisti, conflitti, fallimenti degli obiettivi e degli scopi esplicitati e inizialmente condivisi. L'elemento sociale dell'atto formativo, il suo essere fondato su scambi e relazioni in modo strutturale, rimane un elemento costitutivo per l'e.d.a, tanto interessante quanto destabilizzante.

'La vita come noi l'abbiamo conosciuta'²²: le maestre dell'autoformazione

È questo il titolo di una raccolta di autobiografie di donne proletarie inglesi, con le quali Virginia Woolf, non senza qualche titubanza, entra in dialogo. Sono donne che fanno parte di una Lega cooperativa femminile. In questo libretto si succedono storie di lavoro duro e malpagato e storie di vita di donne che nella loro azione politica avevano guadagnato una straordinaria competenza di formazione e di autoformazione informale – che colpì anche Virginia Woolf – di mettersi, nonostante la criticità e la complessità della loro condizione, in una posizione di autrici della vita sociale, che era in primis riflessione sulla loro vita materiale e simbolica. Incontrare simili storie mi ha dato il senso che è in contesti come questi che la formazione con donne nasce, luoghi dove si ritrova un bisogno di comprendere, simbolizzare, mettere in parole.

È grazie a uno spostamento simbolico che possiamo oggi parlare di 'formazione con donne';²³ spostamento che ha permesso un passaggio da azioni formative ideate e

progettate in un'ottica di 'formazione per le donne', con l'intenzione di tutelare e integrare positivamente - mirando alla parità donna/uomo - soggetti che nel mondo del lavoro sarebbero a rischio di esclusione, ad un orizzonte di formazione/educazione adulta che parte già dall'esserci di competenze, intenzionalità e desideri femminili che domandano una formazione al lavoro. Lo spostamento in gioco è, da un lato passare da una formazione che investe dall'esterno l'esperienza di chi apprende, ad una pratica di scambio fra adulte "capace di far emergere dall'interno dell'esperienza professionale di ciascuna, un inizio di competenza simbolica operante come fonte e principio di sapere"²⁴, dall'altro rintracciare nella formazione con donne gli elementi essenziali che ne fanno una pratica politica.²⁵ Oggi è possibile nominare chiaramente la formazione con donne come una pratica politica²⁶ anche facendo leva su esperienze che già in passato hanno lasciato un segno per l'esistenza libera delle donne. Mi riferisco a quella parte di formazione di matrice sociale e sindacale che ha prodotto l'esperienza delle 150 ore, rappresentando un momento molto forte per le donne che vi hanno partecipato come fruitrici o come formatrici. Vi parteciparono, in particolare a quelli organizzati sui temi della salute, della gestione dei servizi, e della condizione femminile. Le 150 ore furono un'occasione per far emergere le donne come soggetto nell'incontro con soggetti diversi: la scuola, il sindacato, e per sperimentare percorsi nuovi di conoscenza, come ricerca autonoma. In *Donne a scuola. Bisogno di conoscenza e ricerca di identità*,²⁷ - un libro che restituisce in modo vivo il clima e il fermento politico degli anni Settanta tra movimento delle donne, scuola e sindacato - le autrici mettono bene in luce la novità che emerge nella domanda di donne che

²² Anna Rossi-Doria (cur.), *La vita come noi l'abbiamo conosciuta. Autobiografie di donne proletarie inglesi*, Savelli, Perugia 1980.

²³ Maria Giovanna Piano, "Farsi istituzione" in A. Piussi- L. Bianchi, *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995.

²⁴ Anna Maria Piussi- Letizia Bianchi, *Sapere di sapere*, p. 18.

²⁵ Anna Maria Piussi (cur.), *Atti del convegno "La formazione tra adulte come pratica politica e pedagogica"*, Università degli Studi di Verona, 23 ottobre 1999.

²⁶ Per significare il termine pratica faccio riferimento alla definizione che ne dà Luisa Muraro in *Lingua materna Scienza divina*, D'Auria, Napoli 1995. "Per noi la pratica è un agire qualificato in contrasto con uno non qualificato. La sua qualità è duplice: consapevolezza e regolarità. (...) La pratica, dunque, non è semplicemente un modo di essere o di agire, ma è un agire o un essere determinante per tutto l'essere della persona", pp. 163-164.

²⁷ AA.VV., *Donne a scuola. Bisogno di conoscenza e ricerca di identità*, Il Mulino, Bologna 1981.

nell'esperienza formativa trovano il contesto per dare voce ad un bisogno che prima di essere professionale è esistenziale, di conoscenza, di autonomia e autorità personale e collettiva. In quel contesto troviamo un largo impiego delle storie di vita e di autobiografie.

Le pratiche formative che emergono con le 150 ore per le donne, sono già il frutto della scoperta dell'autocoscienza del femminismo sorgivo, della fine degli anni 60 e degli inizi degli anni 70. È nel femminismo sorgivo che si crea lo spazio simbolico che dà vita a nuove scuole e a importanti e originali luoghi di formazione e autoformazione informale, all'interno dei quali, per le donne il testo autorevole diventa la propria vita, e si dà l'occasione di mettere in circolo saperi di adulte. Questa pratica si innestava su una pratica sociale da sempre esistita ma che non aveva mai assunto un valore politico. Nell'incontrarsi, nel prendere coscienza della loro condizione, le donne mettevano al centro una possibilità di educazione informale, di autoformazione, e come si direbbe ora, uno straordinario processo di empowerment. Questa rivoluzione rappresenta un esempio della creazione, tra le altre cose, di scuole più libere; la possibilità di fare di una pratica politica un laboratorio di formazione e autoformazione. Il loro non era un metodo o una tecnica ma una pratica: diversificata a seconda dei gruppi, ma centrata sulla parola e sulla potenza trasformativa delle relazioni e dei legami tra donne. Ed è l'autobiografia come pratica di scrittura e come pratica di autocoscienza ad essere al centro della scoperta di questa soggettività libera e adulta di donne. È in un contesto di relazioni tra donne che vengono scritti e pubblicati i diari e altre autobiografie che segnano un passaggio fondamentale per la storia della civiltà e per l'affermazione di un'educazione adulta, informale, con una capacità di produrre autoformazione.²⁸ Carla Lonzi, femminista radicale, nella premessa al suo diario Taci, anzi

parla mette in luce qual è il contesto di relazioni in cui è stato possibile il passaggio da scrittura personale a scrittura personale-politica, a soggettività condivisa, a messa in circolo di 'un'educazione' che passa attraverso pratiche autobiografiche e autocoscenziali.

Ma perché rievocare l'esperienza del femminismo sorgivo e i corsi 150 ore in un contesto che è profondamente mutato? Proprio ora che quel contesto sociale e politico, carico di aspettative e di partecipazione collettiva, di tensioni trasformative sembra, più che mai, irrimediabilmente lontano e inattuabile? Volgere lo sguardo all'indietro ha per me un senso che non si esaurisce nel richiamare un'origine simbolica delle pratiche formative e autoformative con adulte, ispirate a scuole libere; ha un valore in più: mi permette di segnare, assieme al filo di continuità tra ieri e oggi, una discontinuità che riguarda le donne della mia generazione,²⁹ che non hanno goduto di quella tensione collettiva, di quel desiderio comune e diffuso che attraversava gli anni Sessanta e Settanta, e che si sentono, nonostante l'attuale criticità, con il desiderio di essere autrici, di dar vita a inizi, a creazioni sociali, di rinnovare in modo personale e originale un senso politico delle relazioni e del fare impresa femminile assumendo come contesto significativo ciò che ci è prossimo (relazioni umane e territorio) e facendo, in particolare della formazione con donne adulte, una leva per accrescere un'intelligenza per ricreare legami sociali, tessere senso, azioni significative e parole: fare creazione sociale.

Da lo lavoro nel mio quartiere, dagli elementi di successo e di insuccesso messi a fuoco nel corso della Ricerca-Azione, ho ricavato che il fare impresa collettiva (sociale) è una figura che permette a molte donne di dire un desiderio di autonomia e di autorità sociale. Si ripresenta, in maniera discontinua e originale rispetto al passato, la preferenza femminile per il lavoro di cura e per una

²⁸ L'autobiografia è "faccenda adulta" (D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 95, p. 21); è dunque un tratto distintivo di un passaggio e di un guadagno di soggettività e di presa sul mondo.

²⁹ Per il dibattito che riguarda le generazioni nel femminismo al quale ho partecipato cfr.: Via Dogana, *Le ereditiere*, n° 44/45 e DWF, *Genealogie del presente*, 2001 n° 49.

scrittura personale, segnata dalla soggettività. Le donne tendono a interpretare il fare impresa in modo radicalmente differente da come vuole lo spirito imprenditoriale-aziendale, mosso dalla competizione economica. Capita così che non vi siano 'imprenditrici' in un'impresa femminile, ma che ci siano relazioni che definiscono l'identità dell'impresa; capita anche che imprese riescano anche mancando

gli obiettivi di partenza, diventando altro da ciò che inizialmente era definito come risultato da raggiungere: nel farsi del percorso si può scoprire che l'impresa è imprese di vita, di passioni e relazioni, è prendere gusto alla vita associata per essere e sentirsi insieme con qualità e progettualità.

Avventure amorose più che scommesse solitarie.

Antonia De Vita

Ricercatrice a contratto all'Università degli Studi di Verona - Facoltà di Scienze della Formazione - Dipartimento di Scienze dell'Educazione, si occupa di Filosofia della Formazione e di Creazione sociale in collaborazione con la professoressa Anna Maria Piussi. È fondatrice, con altre socie, della Cooperativa Guglielma che si occupa di ricerca e di creazione sociale. Vive e abita a Verona.

Tra le sue pubblicazioni:

Antonia De Vita, *Imprese d'amore e di denaro. Filosofie della formazione e creazione sociale*, Guerini e Associati, Milano 2004.

- , "Vocazioni laiche alla vita associata" in *Duemilaeva. Donne che cambiano l'Italia*, Le Pratiche, Parma 2000.

- , "Scrittura della soggettività" in *Bailamme. Rivista di spiritualità e politica*, N. 23, dicembre 1998.

- , "Il Rap di Mimesis", in *Via Dogana. Rivista di politica*, n. 37 maggio 1998.

CAPOEIRA E CURRÍCULO: uma reflexão sobre as contribuições da capoeira no fortalecimento das identidades de alunos de escolas públicas

Robson Carlos da Silva¹
Marlene Araújo de Carvalho²

RESUMO

Este artigo trata de uma análise no contexto metodológico do campo de conhecimento do currículo escolar a partir da teoria dos Estudos Culturais, das possibilidades e da necessidade da implantação de currículos multiculturalistas ou contextualizados, que, ao não hierarquizar os diversos tipos de conhecimentos sociais, podem contribuir para que crianças e jovens na escola, principalmente, aquelas pertencentes às camadas menos favorecidas de nossa sociedade, possam participar efetivamente da construção de sua própria identidade, desconstruindo significações construídas pelo "Outro" hegemônico, tornando material e humano determinadas representações político-culturais naturalizadas e essencializadas. Neste sentido, utiliza-se da capoeira, enquanto cultura de resistência negra contra a opressão da escravidão imposta no Brasil colônia e de suas possibilidades de desconstrução de muitos dos discursos hegemônicos e dominantes presentes nos currículos escolares.

Palavras-Chave: Representação político-cultural, Currículo, Estudos Culturais, Capoeira.

ABSTRACT

This article refers to an analysis in methodical context in field's knowing of school curriculum based in theory of the cultural study, possibilities and the need to implant multicultural curriculum or in context way, that, it doesn't make any hierarchy in relation of diverse types of social knowing, they can contribute for those children and young in school, mainly those povers that has few importance in society, in this case they can participate of the growing of their own identify, and it doesn't any importance about the "other" superior, become material and human some cultural-politic representations that are natural and essential. In this way, practice capoeira, it is a culture that had a point of view against the slavery in Brazil colony and its possibilities to destroying many superior speeches and dominates in school curriculum.

Keywords: Cultural-politic representation, Curriculum, Cultural study, Capoeira.

Início de conversa

Nossa proposta neste artigo é fazer uma leitura das possibilidades da capoeira no resgate e contribuição para o fortalecimento de identidades e, conseqüentemente, do despertar da conscientização política, notadamente em crianças e jovens de escolas públicas, enquanto cultura genuinamente brasileira, nascida no berço das lutas de resistência do povo negro contra a opressão da escravidão no Brasil.

Nossa discussão insere-se no campo de conhecimento do currículo, centrando-nos na teoria dos Estudos Culturais que, entre muitas características e perspectivas, pretende efetivar a investigação sobre a diversidade de objetos e de fenômenos que se constituem de inte-

resse dos diferentes movimentos sociais que vão se formando nos mais variados espaços das sociedades, amparados e motivados pela implantação de uma política de apoio e fortalecimento das diversidades e do respeito às pluralidades, colocando-se a favor dos estudos, concepções e das lutas contra-hegemônicas.

Assim, seguindo o fio condutor dos estudos e pesquisas que estão sendo efetivados no campo dos Estudos Culturais, pretendemos destacar alguns aspectos históricos, culturais e pedagógicos da capoeira que podem contribuir para uma formação mais consciente e, portanto, mais crítica dessas crianças e jovens estudantes em nossas escolas públicas, principalmente, por serem, em sua grande maioria, pertencentes às camadas menos favorecidas de nossa sociedade.

Recebido: maio de 2004

Aceito: junho de 2004

¹ Mestrando em Educação, do Programa de pós-graduação em Educação da UFPI. Bolsista da CAPES. Professor substituto do Departamento de Fundamentos da Educação-UFPI.

² Coordenadora da Pós-graduação e Pesquisa da FSA. Professora aposentada e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 10	43 - 55	jan./jun. 2004
----------------------------------	----------	-------	---------	----------------

Defendendo a concepção de currículo escolar enquanto artefato cultural e social humano³, pensamos ser possível sua crítica, reestruturação e transformação histórica. Defendemos, ainda, a construção de um currículo multiculturalista ou contextualizado, que, dentre muitos aspectos, pressupõe a concepção de professores como intelectuais transformadores⁴, do emprego de práticas culturais geradas em contextos contra-hegemônicos; a idéia de educação como processo ininterrupto de formação de pessoas conscientes de suas possibilidades e de seus potenciais e a implantação de uma política educacional e cultural articulando e mantendo sempre integrados as discussões educacionais e os interesses públicos de nossa sociedade.

É neste sentido, que conduzindo nossas idéias e reflexões por meio do campo do currículo e da educação, optamos por uma perspectiva culturalista, que, ao invés de negar as culturas e os novos movimentos sociais que se constroem e se moldam dentro da textura social de acelerada transformação que hoje vivenciamos, favorece a oportunidade de se conhecer e discutir as possibilidades de contribuição que as discussões suscitadas nestes movimentos sociais podem trazer para que se concretize a concepção de pessoas, nunca como meras espectadoras, mas sim como atores de sua própria história.

Acreditamos que a capoeira, enquanto cultura totalmente forjada e difundida no campo de luta contra as formas de repressão de um povo colonizador sobre outro povo, o oprimido, possa tornar real, no contexto de nossas escolas, a realidade acima concebida, seja no chamado currículo "oficial", seja nos diversos aspectos curriculares "ocultos"⁵, que permeiam os currículos das escolas, por meio da prática afetiva de seus movimentos e fundamentos, na difusão dos discursos sobre sua história, nas diversas narrativas presentes no seu contexto,

como por exemplo, nas cantigas e estórias que narram a vida e os "feitos" dos capoeiristas mais afamados, dentre outros aspectos.

Um pouco da história da capoeira.

A capoeira constitui-se em uma manifestação da cultura brasileira com características de jogo, luta e dança, praticada ao som de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), acompanhada de palmas e cânticos, com aspectos característicos de um eficiente sistema de defesa pessoal e treinamento físico fundamentado nas tradições culturais genuinamente brasileiras. É, ainda, uma atividade que envolve de diversas formas o indivíduo que a pratica.

Notadamente, a partir dos anos 80, a capoeira tem estimulado significativamente pesquisas acadêmicas. Nos últimos anos diversos trabalhos foram reproduzidos nas ciências humanas (Antropologia, Sociologia, História, Psicologia Social), como por exemplo, Vieira (1998, 2002), Sodré (2002), Bruhns (2000), Carvalho (2002) Campos (1990) e Barbieri (1993), nascidas das inquietações em se perceber o potencial da capoeira na compreensão das relações cotidianas do quadro social e político brasileiro.

Vieira (1998) afirma que a capoeira pode contribuir para um entendimento das desigualdades e da luta constante das camadas sociais menos favorecidas em fazer valer suas reivindicações, o que não nega o direito e a oportunidade de pessoas pertencentes às camadas mais favorecidas ao acesso e prática dessa cultura.

Devido à falta de registros históricos mais fidedignos, são muitas as controvérsias sobre as origens da capoeira, presente nas discussões. Seria a capoeira uma arte genuinamente brasileira ou teria vindo da África, com a chegada dos escravos no Brasil?

³ Segundo Silva e Moreira, na obra *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed., Petrópolis-RJ, Vozes, 2001, sendo um artefato cultural e social, o currículo não é um elemento neutro nem inocente, estando implicado nas relações de poder que transmitem visões particulares e vinculadas a formas específicas de sociedade e de educação, é capaz de forjar identidades particulares e individuais e, portanto, é essencialmente histórico, produzido e difundido dentro da dinâmica social e histórica da existência humana neste planeta.

⁴ Ver GIROUX, Henry. *Professores como Intelectuais Transformadores*. In: *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. p. 156-164.

⁵ Segundo SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2002, são aqueles aspectos, presentes na realidade escolar, que, mesmo não sendo parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Os defensores da capoeira como arte genuinamente brasileira acreditam ser ela uma mistura de diversas culturas (lutas, rituais, danças) africanas no Brasil, vindo seu nome do vocábulo de origem Tupi-Guarani, que significa mato ralo, denominado capoeira, em que os escravos ficavam após serem libertados ou fugidos (CAMPOS, 1990), devido ao caos que foi instalado na costa litorânea do Brasil, causado pela invasões holandesas, o que permitiu a uma grande leva de escravos a oportunidade de fugirem, para o interior do país, "(...) estabelecendo-se em comunidades multi-étnicas denominadas de quilombos" (VIEIRA, 2002, p.226). Foi a partir desse período que a capoeira se constituiu em luta de defesa e resistência contra o sistema escravista, sistema este que constituía-se na principal fonte de riqueza econômica do Brasil colônia. Nessa época, os escravos passaram a ser denominados de "negros da capoeira", "negros capoeira" e mais tarde somente de "capoeira" (VIEIRA, op. cit.).

Outro fato em que se apoiam os defensores dessa vertente, é o pressuposto de que, com a chegada dos primeiros escravos ao Brasil, houve uma tentativa de desarticulação de qualquer forma de organização que pudesse se transformar em levante ou revolta dos escravos, o que, segundo Ribeiro (1995) levou à política de se evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impedindo a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano, favorecendo, no entanto, o intercâmbio e a troca de elementos culturais distintos, e dessa "troca" ou contato cultural, surge uma manifestação totalmente nova, com características próprias e uma combinação jamais imaginada de aspectos tão diversos como luta e dança. Nasce, assim, a capoeira, arte e cultura genuinamente brasileira.

No outro oposto, estão os estudiosos e pesquisadores que defendem a capoeira como manifestação africana aqui introduzida pelos

negros africanos, notadamente, o povo Banto, da região de Angola. Carneiro (1936) afirma que a capoeira, inicialmente, era praticada entre os angolanos, não como meio de defesa, mas como dança religiosa, como um ritual tipicamente banto (povo angolano).

Esse pensamento busca reforço em danças africanas que muitos afirmam ser semelhantes à capoeira, como o N'angolo (dança das zebras). Porém este pensamento perde, hoje, cada vez mais forma, pois não existem, em outros países que receberam influência africana, manifestações semelhantes à Capoeira.

O certo é que a capoeira surge como instrumento de defesa do negro africano no Brasil, contra as profundas relações de dominação e desrespeito às condições de humanidade que permeavam o sistema de escravidão em terras brasileiras, e torna-se uma arma eficiente nas fugas e revoltas dos escravos. Portanto, o surgimento da capoeira se confunde com a história da resistência negra no Brasil, a propósito do que afirma Silva (1993, p.12):

Os Negros faziam incursões às fazendas e povoados mais próximos, onde cometiam grandes depredações vingando-se, não raro, das afrontas e maus tratos sofridos de seus antigos senhores [...]. Embora com armas primitivas, quase todas improvisadas, os negros derrotaram sucessivamente vinte e quatro expedições chefiadas pelos célebres Capitães- de- Mato. Começava a tradição marcial da capoeira.

Com o fim da escravidão, o que não significa a aceitação imediata da comunidade negra na vida social (VIEIRA, 1998), a capoeira passa por um momento obscuro e ressurgiu no século XIX, transformando-se em um fenômeno social nos grandes centros da época: Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Pode-se observar a figura do "Capoeira" presente em obras de Machado de Assis⁶, Aluizio de Azevedo⁷, na arte de Rugendas e Debret, dentre outros, mostrando assim, o convívio dos capoeiristas nos costumes da época. Geralmente, pertenciam às famosas Maltas⁸, onde os integrantes de outras Maltas eram con-

⁶ No conto "A Causa Secreta", na obra Contos (2. ed.), Editora Paz e Terra, São Paulo, 1997, p. 51-66, Machado de Assis fala sobre a história do personagem Fortunato, destacando uma passagem em que este é agredido a facadas e navalhadas por uma Malta de capoeira.

⁷ Toda a história de O Cortiço, 8 ed. São Paulo: Ática, de Aluizio de Azevedo, 1979, gira em torno do mulato "Firmo", capoeira, malandro e boêmio, figura típica das noites cariocas.

⁸ Bandos organizados, cada qual com sua denominação, seu grito de guerra e sua demarcação territorial, que aterrorizavam a sociedade naqueles tempos.

siderados inimigos mortais, perseguindo-se e desenvolvendo verdadeiros duelos, muito alardeados e divulgados nos jornais e noticiários do período.

Com a Proclamação da República, surge uma nova fase de perseguição à Capoeira com a criação do decreto nº 487 do código Penal Brasileiro, de 11 de outubro de 1890, que estabelecia, no Capítulo XIII, dos “vadios e Capoeiras”, penas de até seis meses de prisão ou deportação do país, no caso de se tratar de estrangeiros, para todos que fossem pegos praticando capoeira ou que pertencesse a algum bando ou Malta. Inicia-se um período de tentativas de extermínio da Capoeira com muitos de seus adeptos sendo exilados e participando de trabalhos forçados.

Esse quadro permaneceu até 1934, quando o então Presidente Getúlio Vargas extingue o Decreto nº 487 e libera a capoeira, bem como outras manifestações populares (notadamente as de origem negra), para sua prática livre, após assistir a uma apresentação de capoeira comandada por Manoel dos Reis Machado, afamado no meio capoeirístico como Mestre Bimba, responsável pelo desenvolvimento do primeiro método pedagógico de ensino da capoeira, denominado de Capoeira “Regional Baiana”⁹, amparado e subsidiado por seus alunos, muitos dos quais universitários, sendo considerado até os dias atuais, o pai da capoeira moderna. A esse propósito afirma Vieira (1998, p.43): “A maior contribuição introduzida, por Mestre Bimba, na capoeira foi o seu método de ensino. O curso de ‘Capoeira Regional’ tinha uma duração variável [...] com aulas de uma hora, três vezes por semana.”.

A capoeira, a partir de então, deixa os guetos e os esconderijos reservados às práticas escondidas e marginalizadas, conquistando os mais diversos espaços, notadamente os espaços educacionais, os espaços escolares, seja como prática curricular diversificada, seja como prática curricular oculta, constituída, que

é de características e aspectos significativamente apropriados à cultura das crianças e jovens que freqüentam e constituem o alunado de nossas escolas públicas ou particulares.

Capoeira e educação: um encontro possível.

A prática da capoeira, não faz muito tempo, era considerada marginal, inclusive com previsão de punição devidamente apontada no Código Penal Brasileiro¹⁰. Com o passar dos anos a capoeira começa a ser valorizada socialmente, notadamente, por seu valor cultural. Este percurso de valorização, faz com que a capoeira seja, cada vez mais, aceita em instituições escolares, despertando o interesse dos alunos, por sua beleza plástica, pela diversidade de movimentos ou ainda pela riqueza cultural que carrega em sua história e em seus fundamentos.

Neste espaço vamos tentar percorrer um pouco do caminho trilhado pela capoeira, sua aceitação e adequação aos objetivos educacionais das instituições escolares.

No final do século dezenove e início do século vinte, surgem, no Brasil, movimentos em prol da nacionalização de nossa educação na luta contra o analfabetismo e a melhoria das condições culturais do povo. Em 1907, surge a primeira tentativa de instituição de uma ginástica brasileira: “O Guia da Capoeira ou Ginástica Brasileira”, com autor oculto nas iniciais O D C, levando muitas pessoas de famílias importantes a praticar a capoeira, vendo nela um excelente exercício de destreza e defesa pessoal. Alguns mestres aproveitam o momento para organizarem pequenas academias de ensino dessa arte.

Em 1961 a capoeira é introduzida, como desporto, no currículo da Polícia Militar do Estado da Guanabara, homologada em dezembro de 1972, pelo Ministério de Educação e Cultura como modalidade desportiva. Surgem diversas Federações de Capoeira pelo país, a pri-

⁹ Estilo de capoeira desenvolvido por Mestre Bimba, afamado mestre de capoeira baiano, e que se constituía de um sistema metodizado de treinamento pelo emprego de balões cinturados e seqüências estruturadas de execução dos movimentos da capoeira.

¹⁰ Código Penal Brasileiro, Decreto Lei nº 487, “Dos vadios e capoeiras”, de 11 de outubro de 1890. Este Decreto afirmava, dentre outras coisas, que os indivíduos que fossem pegos nas ruas e praças públicas executando exercícios de agilidade e destreza corporal e fazendo desordens, cumpririam penas de dois a seis meses de prisão, assim como, afirmava que os praticantes da capoeira não poderiam andar em grupos, sob pena de prisão de três anos.

meira fundada em julho de 1974 em São Paulo. Como manifestação artística conquistou diversos países como Estados Unidos, França, Alemanha, dentre outros, firmando-se cada vez mais como manifestação cultural forte e que leva vários praticantes estrangeiros a estudarem o idioma português e a cultura brasileira para uma maior compreensão da capoeira e suas nuances. (SILVA, 1993).

No início dos anos 80 a capoeira tem sua inclusão no currículo de várias escolas de Educação Física do Brasil, levando o Ministério da Educação, pela Secretaria dos Desportos, do Ministério dos Esportes a organizar o Programa Nacional de Capoeira, divulgado pelo Centro de Informação e Documentação sobre a capoeira, com pretensão de legitimar a capoeira nas antigas escolas de 1º e 2º graus.

Desde então, a capoeira vem ganhando destaque nos diversos segmentos da sociedade, principalmente em instituições de ensino, sendo reconhecida como instrumento educativo importantíssimo para a consciência da cultura brasileira, presente no currículo de escolas de ensino fundamental e médio, em significativa parcela das Faculdades de Educação Física, além de sua aplicação como disciplina optativa ou prática desportiva em significativa parcela de universidades do país.

Outra demonstração do reconhecimento da capoeira como atividade educativa é o grande número de projetos de atendimento a jovens e adultos carentes em quase todas as cidades do país, tanto nos centros urbanos quanto em diversos espaços rurais, numa aceitação e reconhecimento de suas possibilidades educativas e lúdicas (SANTANA et. all., 1999).

Em Teresina, a capoeira tem uma trajetória parecida com a dos grandes centros¹¹, passando por um momento de grande conturbação, marcada por um preconceito forte e sem justificativa, explicado pela dinâmica das relações sociais do momento histórico (começo dos anos 70) em que se deu seu aparecimento; mo-

mento esse, marcado por profundas desigualdades e relações de imposições, perseguições e descaso contra as manifestações populares, notadamente as de origem negra; mas, devido ao trabalho sério e comprometido de muitos professores e mestres, a capoeira vem conseguindo espaço e respaldo por parte das mais diversas camadas sociais e de autoridades públicas e particulares.

Atualmente, a capoeira está nas principais escolas públicas e particulares de Teresina, seja como atividade optativa, seja por projetos desenvolvidos em espaços fora das escolas, como os Naicas da Secretaria Municipal da criança e adolescente que envolve os alunos em práticas esportivas, de lazer, culturais e de reforços escolar nos horários em que não estão na escola regular. Na Universidade Federal do Piauí, a capoeira também já ocupa espaço, sendo introduzida como prática desportiva e estudos e propostas para sua implantação como disciplina do curso de Educação Física, num projeto defendido pelos alunos e recebido com boa vontade por professores do setor de esportes.

Nesta perspectiva Freitas (1997) afirma que a capoeira constitui-se em um importante instrumento formador e integrador das crianças, por trazer em seus fundamentos aspectos que reforçam, nessas, o sentimento de brasilidade, o gosto pela música, o prazer pelo jogo, o espírito de cooperação, o sentimento de respeito humano, o desenvolvimento do ritmo, o despertar pela poesia, pela dança e pela cultura, além da arte de brincar com o próprio corpo no tempo e no espaço, não só do ponto de vista da psicomotricidade mas também da própria conscientização de sua identidade histórica e no seu movimento incessante; movimento esse, que caracteriza o ser humano e o seu eterno agir no meio ambiente em busca da satisfação de seus objetivos e de suas necessidades.

Através da Capoeira e da descoberta de seu corpo a criança terá condições de efetivar uma comunicação mais completa com os "ou-

¹¹ Na REVISTA DOS ESPORTES, Teresina, ano I, n. 7, nov. 2000, fazemos um breve apanhado histórico sobre a origem e o desenvolvimento da capoeira em Teresina, destacando as dificuldades iniciais de sua aceitação enquanto atividade físico-cultural benéfica, alguns dos pioneiros de sua difusão em nossa capital, assim como, as conquistas que a capoeira vem galgando a cada ano, notadamente o reconhecimento de seu grande valor enquanto prática pedagógica nos mais diversos espaços e instituições educacionais.

tros”, devido à expressão de uma multiplicidade de movimentos que, como afirma Santos (1987), são idealizados internamente e exteriorizados num determinado tempo e espaço e que somente tornam-se concretos e significativos através do relacionamento com outra pessoa, com o “outro”, numa relação harmoniosa centrada no respeito e confiança no companheiro, que constitui-se assim em elemento humano imprescindível, tomando consciência e se apropriando das diferenças e dos conflitos presentes em sua cotidianidade.

Essa postura consciente ocorre por meio de atividades que preservem o bem estar do outro; o alcance dos objetivos pessoais pelo trabalho conjunto e a partilha; a cooperação como meio para se alcançar objetivos mutuamente desejados; a ajuda aos outros como um fim; e a satisfação em ajudar os outros a alcançarem os seus objetivos, processo este que se realiza mediante o estudo e aplicação dos jogos recreativos adaptados à capoeira, ultrapassando a idéia de simples brincadeira e assumindo um compromisso com o lúdico como uma diretriz educativa pensada e refletida (SILVA, 1993).

O Currículo escolar: espaço para se pensar a cultura, conhecimento e poder

O campo de conhecimento do currículo, há muito tempo, vem ocupando lugar de destaque nos estudos e pesquisas que envolvem a problemática da educação e da cultura em nossa sociedade ocidental, o que não garante que o currículo no campo da educação tenha sido discutido e problematizado em sua totalidade, chegando mesmo a surpreender uma certa falta de questionamento, devido sua crescente importância, no campo educacional como nos chama a atenção Silva e Moreira (2001).

No final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, houve o surgimento

de um significativo número de trabalhos de educadores centrados nas questões curriculares, dentre os quais, Moreira e Silva (1995) citam Cremin (1975), Seguel (1966) Franklin (1974), Pinar & Grumet (1981), todos centrados no planejamento científico das atividades pedagógicas, com o fim de controlar o comportamento dos alunos, evitando que se deslocassem de metas e padrões preestabelecidos.

Desta configuração inicial, passamos, na década de setenta, pela eclosão das idéias de teorias tais como o neomarxismo, Escola de Frankfurt, psicanálise, etnografia, e notadamente da Nova Sociologia da Educação¹² que deixa evidente a preocupação atual com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo e sua ligação com princípios diferentes de poder e controle (SILVA, 2002).

Assim, com a complexidade em que vão se constituindo, cada vez mais, as sociedades atuais, sujeitas que estão às transformações e à ascensão cada vez maior das formas de tecnologia, notadamente no campo da comunicação e da informatização, pode-se perceber, como nos chama a atenção Silva (op. cit.), um forte caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos, não podendo negar-se a emergência de manifestações culturais de grupos dominantes e de grupos “minoritários” e que não podem ser esquecidos quando se volta a reflexão o campo de estudos sobre o currículo escolar.

Neste sentido, ao trazermos nossas reflexões sobre a importância de se pensar na construção de espaços, nos currículos escolares, para a introdução de formas culturais nascidas em um processo de resistência e que podem favorecer o fomento a debates sobre identidade e representação¹³ político-cultural e concebendo o currículo como artefato cultural e social humano (SILVA, 2002), optamos por conduzir nossas reflexões mediante a concepção dos Estudos Culturais.

¹² Nestas teorias predomina a rejeição às perspectivas que consideravam o campo do currículo como ciência, enfatizando-se uma maior ligação entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia e controle social, até a mais recente valorização das contradições e resistências, assim como, o potencial libertador que o currículo contém.

¹³ Representação, neste contexto, trata-se das formas como o “outro” é representado, da capacidade que alguns assumem como legitimadora para que possam, através de discursos, das diversas formas de linguagens, construir a identidade social e cultural de outras pessoas e, conseqüentemente, a sua própria identidade. A representação, neste sentido, centrado na problemática mais complexa de uma política cultural, envolve uma forte conexão entre saber e poder. (SILVA, 2002; COSTA, 2001)

A Emergência dos Estudos Culturais

Surgidos nos anos sessenta do século XX, no Center for Contemporary Cultural Studies at Birmingham, os Estudos Culturais buscam de início se orientar por estratégias que se baseiam pela rejeição de um domínio objetual, de uma tradição fundadora, de uma metodologia própria e de um léxico próprio, constituído-se num campo que pretende ser, na afirmação de Wortmann e Veiga Neto, "...'adisciplinar', ou mesmo, talvez, antidisciplinar" (2001, p.33).

Os Estudos Culturais utilizam-se de qualquer campo epistemológico, onde se perceba uma disposição ou necessidade para construir o conhecimento, cujas problemáticas se configuram na adoção, de forma acrítica, das práticas disciplinares formais nos espaços acadêmicos, visto serem práticas repletas de exclusão com reflexos e efeitos sociais que os Estudos Culturais rejeitam e recusam.

De acordo com Giroux (1998) é preocupação fundamental dos Estudos Culturais as relações entre cultura, conhecimento e poder, o que requer uma preocupação mais aprofundada sobre as diversas vertentes, tendências e conceitos de cultura, as relações diversas e complexas de poder, assim como, os processos de produção e circulação do conhecimento. Ainda segundo Giroux¹⁴:

Em parte, essa indiferença pode ser explicada pelos estreitos modelos tecnocráticos que dominam os esforços convencionais de reforma e que estruturam muitos programas de educação. [...] No contexto dessa tradição, questões de gerência e administração tornam-se mais importantes que compreender e melhorar as escolas como esferas públicas democráticas. Conseqüentemente, enfatizam-se a regulamentação, a certificação e a padronização do comportamento docente, em detrimento da criação de condições para que professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as [...] (op.cit, p.85).

Continuando nessa linha de análise, Giroux (op.cit.) afirma que os Estudos Culturais podem oferecer algumas possibilidades

para que se repense a prática e a teoria educacionais e a partir desse repensar se reflita sobre o verdadeiro significado do ato de educar ou de se preparar professores/as que irão desenvolver a tarefa da educação nos séculos vindouros. Nesse sentido os Estudos Culturais rejeitam os discursos alienantes e elitistas, levantando questionamentos sobre os conhecimentos que são produzidos e transmitidos nas universidades e sua importância para a vida pública democrática.

Outro ponto relevante para os Estudos Culturais, "[...] é a de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos" (op. cit., p.92).

Silva (1999) cita o trabalho de Raymond Williams, *Culture and Society*, de 1958, como uma das obras centrais no campo dos Estudos Culturais, onde o autor defende a cultura como um modo de vida global de uma sociedade ou de um agrupamento humano, promovendo uma maior atenção para as diversas formas de culturas urbanas, principalmente aquelas consideradas "subalternas".

A Cultura, a partir das análises dos Estudos Culturais é percebida como "...um campo de luta em torno de significação social" (Silva, 1999, p.133), e por isso mesmo caminha no sentido de definir como os grupos e as pessoas, envolvidas e identificadas com cada grupo social específico, devem ser identificadas, ou seja, constituir sua identidade, do seu modo de ser e de agir, numa relação que se conectam e confundem-se cultura específica ou particular, as significações, a própria identidade e as relações de poder. Ao tentar revelar as origens e as conseqüências dessas relações sociais, os Estudos Culturais assumem um propósito eminentemente político, identificando as relações de poder existentes numa situação cultural determinada, onde determinados grupos se apresentam culturalmente em desvantagem a outros. A res-

¹⁴ Giroux comenta sobre a popularidade dos Estudos Culturais e o pouco aproveitamento desses estudos pelos acadêmicos das Faculdades de Educação, notadamente em sua incorporação nos discursos sobre reforma educacional.

peito do campo do currículo Silva afirma:

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo um campo de luta em torno [...] da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (op.cit., p.134)

Percebe-se que a consideração do currículo como uma construção social, portanto um artefato cultural, conduz o entendimento de que a natureza do currículo está intimamente conectada à produção de identidades sociais e culturais, pois os conhecimentos que estão presentes e compõem o currículo, são entendidos como criação humana, segundo interesses e ideais privilegiados por determinado modelo social e legitimados pelas elites dominantes que se favorecem diretamente desse modelo dominante que a todo custo tenta manter a sua "verdade" como a única possível e naturalmente existente.

É nessa concepção que os Estudos Culturais denunciam que os currículos escolares são uma construção social intencional e atendem determinados interesses; nunca devem ser considerados uma "revelação" de inspiração divina que segue o curso natural das coisas, da vida, da existência, mas devem ser considerados artefatos culturais, sociais, históricos e humanos, construídos dentro das relações históricas de poder que marcam e determinam as relações humanas nesta existência.

Nesse sentido há uma equiparação entre todos os conhecimentos existentes, tanto aqueles considerados sistemáticos, ou escolar, quanto aqueles conhecimentos cotidianamente produzidos e vivenciados pelas pessoas, visto que todo conhecimento objetiva a modificação das pessoas, a transformação de qualquer aspecto específico das pessoas, de acordo com os propósitos e objetivos de determinado conhecimento.

Os Estudos Culturais também reforçam a importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, vinculada de forma não-problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas. A História, neste sentido, é uma

dinâmica humana mais complexa tornando disponível aos estudantes certas narrativas, histórias locais e memórias que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história oficial.

Essa concepção, notadamente, quando pensada a partir da ótica do conhecimento escolar, pode contribuir na formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e ajudar na reconstrução duma realidade mais igual, sendo imprescindível que se desprenda uma importância prioritária aos conteúdos culturais, assim como a determinadas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que possam favorecer a promoção de tal objetivo.

Significação e identidade cultural: resistindo e questionando o "outro" essencial

Ao situarmos nossas reflexões no campo dos Estudos Culturais, estamos defendendo uma concepção de representação como aquelas formas de inscrições, por meio das quais o "outro" é representado, ou seja, a forma "legitimada" que determinadas pessoas utilizam para, através de relações de poder, determinar a identidade das outras pessoas, grupos ou classes, e, ao mesmo tempo, a sua própria identidade.

Estes significados produzidos sobre o "outro", são, como afirma Costa (2001, p.40) "...o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma 'realidade' anterior ao discurso que a nomeia.". Podemos entender a representação, na linha de raciocínio que elegemos como fio condutor de nossas reflexões, como noções estabelecidas mediante as diversificadas formas de discursos, determinando significados fortemente amparados e devidamente legitimados a partir de claras conexões com o poder. Neste sentido, Costa afirma:

Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto 'correto', 'verdadeiro', 'melhor'. Aliás, o emprego de categorias avaliativas, nesta concepção, é inadequado e desnecessário (op. cit., p.41).

É neste sentido que defendemos a idéia de que quando alguém, alguma coisa, ou fenômeno, é representado, ou explicado, ou ainda, tem determinado tipo de significado sobre sua existência, este alguém, ou algo, está sendo condicionado, explicitado em sua existência e nos seus atributos, qualidades, dentre muitos outros aspectos que lhe instituem dentro de determinados “padrões”, por outro alguém que possui, dentro de toda uma dinâmica ou processo materialista, e nunca essencialista, o poder de narrar, o poder de produzir identidades, as identidades dos “outros” e a sua própria.

Geralmente, quem tem o poder de narrar sobre o outro, de determinar sobre a identidade do outro, acaba tomando a si próprio como referência, como normal e, neste sentido, toma o outro como diferente, como fora do normal ou, no sentido em que nos comunica Costa (op. cit.), “excêntrico”, “exótico”, “misterioso”, que quando merece nossa consideração, é pela área de mistério que desperta, por ser diferente, anormal, fora do padrão instituído como “normal” e central, o que pode levar à prática de uma política cultural que, na busca de representar o “outro”, trata de subjugar-lo, de descrevê-lo como diferente e, até mesmo, com certo grau de discriminação, de rejeição, de inferior socialmente, dentre muitos outros aspectos negativos, do ponto de vista da construção de identidades.

O que mais nos desperta a atenção, é o fato de que essas significações sobre o “outro”, essa forma de forjar as identidades alheias, são construídas com a intenção de tornar essas identidades essencializadas e portadoras de um caráter natural que não nos caberia discutir, mas apenas aceitar, de acatar o caráter de inferior de determinada cultura, de determinado modo de vida, de determinados hábitos, de determinados seres humanos, frente à posição superior e privilegiada conquistada por determinados grupos, classes sociais ou pessoas, que, favorecidos pela configuração de determinados processos históricos, sociais, políticos, econômicos dentro de certas conexões de poder, querem tornar “natural” o caráter de superioridade de uns sobre outros.

Geralmente, esse caráter de superioridade

de é explicado e justificado por uma força superior “divinizada”, ou “sagrada” e, geralmente, ainda, com inumeráveis prejuízos para os “inferiores”, como podemos perceber visivelmente nos dias atuais, através dos grandes instrumentos comunicacionais, porque a própria mídia, mesmo sendo muitas vezes, empregada como instrumento de legitimação desses interesses “superiores”, vem revelando diariamente, principalmente, através da televisão, os prejuízos sociais, culturais, econômicos, humanos, éticos e políticos de que são vítimas pessoas somente pelo fato de pertencer a determinadas “classificações”, como por exemplo, os jovens, as mulheres, os negros, os idosos, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, dentre muitos outros que o espaço deste artigo não nos permite aprofundar.

Santomé (1998) nos chama a atenção para as atitudes de racismo e discriminação através do silenciamento de acontecimentos históricos, culturais e sociais envolvendo determinados grupos ou etnias, tratados dissimuladamente de inferiores ou primitivos, através das narrativas dos livros didáticos em nossas escolas, no que concordamos e pensamos ser uma realidade que torna-se mais efetiva, e com maiores consequências negativas, nas escolas públicas, onde se encontra estudando a quase totalidade de crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas economicamente.

Como amostra dessa discriminação política pode-se considerar o exemplo da invasão dos povos europeus aos países de terceiro mundo, no caso de Portugal com relação ao Brasil, onde práticas de exploração e esgotamento das riquezas do país é representada como ato de heroísmo, descobrimento para civilizar, aventura de povos desenvolvidos para levar o progresso aos povos primitivos e bárbaros, dentre outras identidades e estereótipos criadas e repassadas como naturais e únicas possíveis, com raros casos em que se enfatiza ou se denuncia a exploração, domínio, brutalidade e escravidão com que tais invasões são efetivadas e levadas a cabo.

Ao mesmo tempo, as lutas por libertação e de resistência contra as políticas de es-

cravidão impostas pelo homem branco europeu ao povo negro africano em terras brasileiras, faz surgir determinadas manifestações culturais, como por exemplo a capoeira, que preservam em seus discursos e formas de comunicação, narrativas que contam a história brasileira a partir do olhar dos povos oprimidos, que sofreram diretamente os abusos e as desumanidades das práticas escravistas, a partir da concepção e percepção dos vencidos.

Nossa pretensão, a partir da concepção de representação político-cultural, é chamar a atenção para a necessidade de se criar espaços, dentro dos currículos escolares, para que possamos ir desconstruindo as narrativas e os discursos que estão pretendendo tornar os ideais e os valores hegemonicamente “superiores” como legítimos e essencializados, valores estes, oriundos dos muitos séculos de dominação e de escravidão de povos sobre outros, de culturas sobre outras, de discursos sobre outros, ou seja, de tornar cultural, político, social, humano, material o outro “essencial”, o outro tornado “essência”, tornado central e legítimo em prejuízo dos outros que estão sendo desconstruídos, inferiorizados.

Nossa concepção sobre currículo, até aqui explicitada, não deixa dúvidas, pensamos nós, diante de nossa defesa, até certo ponto intransigente e urgente, para a construção de um currículo multiculturalista ou, como gosto de chamar a partir de nossa prática de pedagogo, envolvido com a multidimensionalidade do processo educativo, “contextualizado”, no sentido de estar voltado para as reais preocupações e interesses das pessoas concretas, diante de suas realidades, de suas experiências, um modelo de currículo escolar que, nas palavras de Silva “...não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (2002, p.130).

Conclusão: algumas possibilidades da capoeira

Ao final deste artigo, não temos a pretensão de concluirmos sobre as possibilidades

da capoeira nos espaços propiciados pela construção de um currículo contextualizado, porque é um campo que requer, ainda, muitos estudos e pesquisas, porém pretendemos deixar claro alguns aspectos imprescindíveis a este respeito.

Em primeiro lugar, queremos chamar a atenção para a necessidade de todas aquelas pessoas¹⁵ que se sintam comprometidas com uma educação menos injusta e menos excludente, estejam refletindo e propondo projetos centrados na ideia de implantação de uma política cultural em todas as escolas, no sentido de se refletir constantemente e, assim, envolver os alunos num debate contínuo e igual, sobre pluralidades, diversidades, diferenças, dentre outros aspectos, e de como se articular a integração destes aspectos com a realidade concreta destas escolas, notadamente a escola pública, devido ao maior déficit que carrega esta instituição em nosso país, fruto de décadas de descaso promovidas pelo poder público.

Faz-se necessário, neste projeto, que o professor conceba-se enquanto um intelectual transformador, no sentido em que defende Giroux (1997), ou seja, tornando o conhecimento problemático, utilizando-se de um diálogo crítico e afirmativo, defendendo um mundo melhor para todos e, acima de tudo, dando voz ativa, aos estudantes, em suas experiências de aprendizagem, tudo isto a partir do entendimento de que todos são agentes potenciais de mudança, que todos, a partir de uma conscientização e de uma conseqüente ação prática, podem, e devem, contribuir para a promoção da mudança social, sabendo ser este um processo histórico e de profundo envolvimento e luta para que possa se concretizar, para que possa tornar-se real.

Não podemos negar a importância de se levar para dentro das escolas as diversas formas de culturas que fazem parte da vida dos estudantes, as culturas populares, no sentido de terem sido criadas e desenvolvidas no seio dos movimentos populares e que, por isso mesmo, trazem uma outra visão da história do povo, que não aquela contada a partir da ótica de

¹⁵ Aqui estamos considerando os professores, supervisores, coordenadores, diretores, profissionais de serviços trabalhando na escola, políticos, familiares, etc.

quem estava nas posições de poder, ou hegemônicas, no momento de se organizar os discursos (informações, narrativas) que farão parte da história “oficial” e que estarão presentes, por exemplo, nos livros didáticos escolares, nos manuais educacionais, nas imagens e gravuras que compõem estes manuais.

Estas culturas, além de serem negadas, ou seja, ocultadas, não mencionadas, nos chamados currículos oficiais, muitas vezes, são trabalhadas através do que podemos denominar um falso interesse multicultural, quer dizer, estas culturas são lembradas apenas em dias específicos, tipo dia do negro, dia Internacional da Mulher, dia do Índio, Semana da ecologia, dentre outros, e que na realidade, acreditamos, pretendem apenas dar uma certa satisfação à sociedade e aos movimentos engajados nos interesses sociais, numa clara política de “arranjo” social, de mascaramento de uma verdadeira intenção de silenciar os movimentos contra-hegemônicos e de resistência, que vão tentando se fortalecer no seio da sociedade.

É esta inquietação, dos interesses dominantes, frente às culturas contra-hegemônicas, frente aos movimentos sociais organizados, que deixa claro todo o potencial conscientizador destas culturas, como por exemplo a capoeira, que podem estar ajudando na construção da identidade, de crianças e jovens, presentes nos espaços escolares, no sentido de criar espaços para que estas pessoas possam estar falando de si próprias, de seus hábitos, de seus interesses, de suas vidas, que possam estar construindo suas próprias significações, sua representação político-cultural.

Numa sociedade de classes, como a brasileira, de modelo eurocêntrico e colonialista, a realidade educacional escolar não prepara as crianças e jovens estudantes para uma atuação concreta e adequada, situação que se acentua para as crianças e jovens oriundas das camadas sociais menos favorecidas econômica, política, social e culturalmente, tendo como agra-

vante o fato de que essa sociedade é culturalmente pluridiversificada.

Sendo a educação um dos processos elementares, se não o principal, para a formação de pessoas aptas a atuar na sociedade da qual fazem parte, as políticas públicas educacionais deveriam refletir as necessidades mais urgentes da realidade social para que, somente assim, pudesse voltar o seu interesse para a proposta e implantação de modelos curriculares mais condizentes com os anseios, os interesses e as necessidades imediatas dos atores sociais, podendo, dessa forma, estar contribuindo para a formação de pessoas integradas e ativas, em todos os aspectos que compõem sua multidimensionalidade humana, no contexto sociocultural em que estão inseridas.

É neste sentido, que a capoeira, através de suas cantigas e das histórias de seus movimentos e de seus personagens mais importantes, pode constituir-se numa prática de questionamento e desconstrução das narrativas oficiais das classes hegemônicas, dentro do espaço escolar, principalmente, por envolver a presença de crianças e jovens oriundas das mais diversas realidades econômica, política, cultural e social, sendo ainda uma cultura genuinamente brasileira, nascida em situações de discriminação e, por isso mesmo, carregando formas de resistência e de desconstrução de determinados estigmas e representações negativas arraigadas em concepções preconceituosas que foram sendo construídas frente às manifestações populares, notadamente aquelas de origem negra.

Podemos concluir, afirmando que a capoeira pode contribuir na promoção de determinadas situações de conscientização e de esclarecimento das reais condições em que se deram determinadas construções de identidades sociais e culturais presentes no imaginário de grande parcela de pessoas socialmente excluídas, encaminhando a um processo inverso de reconstrução de identidades e representações política e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Cezar. Um jeito brasileiro de aprender a ser. Brasília: DEFER/CIDOCA/DF, 1993.

BRUHNS, Heloisa Turini. Futebol, Carnaval e Capoeira, entre as gingas do corpo brasileiro. Campinas-SP: Papirus, 2000.

CAMPOS, Hélio. Capoeira na Escola. Salvador: Presscolar, 1990.

_____. Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência. Salvador: SCT, EDUFBA, 1990.

CARVALHO, Letícia Cardoso de. A perseguição e proibição da capoeira. *Praticando Capoeira*, São Paulo, n. 5, ano 1, p. 20-23, nov. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREITAS, Jorge Luiz de. Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba-PR: Expoente, 1997.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 85-103.

_____. Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

REVISTA DOS ESPORTES. Teresina, ano I, n. 7, nov. 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Gladson de Oliveira. *Capoeira, do Engenho à Universidade*. São Paulo: USP, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (org). 2. ed. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SANTANA SOBRINHO, José, CASTRO JÚNIOR, Luís Vítor de e ABIB, Pedro. Capoeira: intervenção e conhecimento no espaço escolar. *Revista da FAGED*, Salvador, n. 3, p. 173-185, 1999.

SANTOS, Luiz Silva. *A Capoeira como opção de educação física infantil no ensino de 1º grau*, 1987. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre: PUC, 1987.

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba, corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2000.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. *O Jogo da Capoeira: cultura popular no Brasil*. Sprint, Rio de

Janeiro, 1995.

_____. De prática marginal à arte marcial brasileira. Revista Capoeira, São Paulo, ano I, n. 3, , p. 42-43, set./out. 1998.

_____. Mentiras que parecem verdades: alguns sofismas sobre a Capoeira. Revista Capoeira, São Paulo, ano II, n. 5, p. 46-49, jan./fev. 1999.

WORTMANN, Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos Culturais da Ciência & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

IDÉIAS E TEMPORALIDADES;

A educação e o ensino nas visões do Durkheim e Marx

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar¹

RESUMO

Este artigo procura refletir sobre os paradigmas educacionais abordados por Durkheim e Marx, a partir da realidade que se materializa no contexto da Revolução Industrial. Tem por objetivo, num primeiro momento, analisar o modelo do consenso defendido por Durkheim, em que a educação caracteriza-se por ser um fenômeno eminentemente social, orientada no sentido da socialização metódica das novas gerações. Num segundo momento retoma a discussão em torno da união trabalho-instrução proposta por Marx, discutindo os diversos fatores que envolvem este processo.

Palavras-chave: educação, moral social, adaptação, dominação, consciência.

ABSTRACT

This article quest for to reflect on the boarded educational paradigms for Durkheim and Marx from the reality that if materializes in the context of the Industrial Revolution. It has for objective, at a first moment, to analyze the model of the consensus defended for Durkheim, where the education is characterized for being a guided eminently social phenomenon in the direction of the methodical socialization of the new generations. At as a moment it retakes discuss around the union work-instruction proposal for Marx, arguing the diverse factors that involve this process.

keywords: education, social moral, adaptation, domination, consciousness.

1. A Educação em Foco

As mudanças radicais dos costumes e os inúmeros problemas de ordem social provocados pela Revolução Industrial do século XIX foram decisivos para despertar o interesse e a indignação de Karl Marx, no que se refere às dramáticas condições de trabalho da classe operária, e em especial as condições de trabalho a que eram submetidas mulheres e crianças.

Do mesmo modo, para Durkheim, as transformações ocorridas neste período deixaram-no profundamente inquieto em relação aos desequilíbrios sociais, que no seu entendimento, eram decorrentes da falta de moralidade e dos valores que devem nortear as relações sociais. Valores morais esses, que são essenciais para a harmonia das relações sociais.

Os paradigmas sociológicos de Durkheim e Marx diferem enormemente. Enquanto para o primeiro, a sociedade poderia alcançar um nível de perfeição desejável, por mudanças que se fizessem ao nível da moral social, para Marx, a sociedade capitalista seria sempre imperfeita, e diante de tal constatação somente seria admitida a sua transformação

radical rumo ao socialismo.

Enquanto para Durkheim a ciência sociológica e a educação poderiam ser capazes de melhorar o capitalismo, Marx propunha a classe trabalhadora que se organizasse e lutasse por seus direitos buscando as mudanças necessárias, e neste processo, a educação teria um papel fundamental.

Este artigo representa uma tentativa teórica, limitada e parcial de se compreender a postura de cada um desses teóricos diante dos inúmeros problemas da sociedade capitalista e de como a educação, nesse contexto, é entendida na sua finalidade.

2. O Paradigma do Consenso

Precursor do moderno funcionalismo, Durkheim, influenciado pelo positivista Augusto Comte, compreende a educação como o meio através do qual a sociedade se perpetua. A educação, no seu entendimento, deve transmitir os valores morais que são os princípios norteadores do equilíbrio e integração social. As transformações provocadas pela Revolução Industrial despertaram profundas in-

Recebido: maio de 2004.

Aceito: junho de 2004.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Natal 2004.

quietações especialmente quanto ao que ele denominou de “desintegração moral”, compreendida como a causa primeira dos desequilíbrios sociais.

Preocupado com a ordem das coisas, Durkheim refletiu sobre esses problemas, constatando que nem sempre a sociedade funciona de maneira harmônica e isto acontece quando as leis que regem a moral social ou consciência coletiva deixam de ser cumpridas, fazendo surgir os problemas decorrentes da não adaptação dos seus indivíduos aos padrões de comportamento preexistentes e legitimados. A consciência coletiva é assim,

[...] em certo sentido, a forma moral vigente na sociedade. Ela aparece como um conjunto de regras fortes e estabelecidas que atribuem valor e delimitam os atos individuais. É a consciência coletiva que define o que, numa sociedade, é considerado “imoral” “reprovável” ou “criminoso” (COSTA, 1998, p. 63).

A teoria sociológica durkheimiana entende que os fatos sociais independem daquilo que faz o indivíduo em particular, e desse modo, a consciência individual, o modo de ver as coisas e interpretar os acontecimentos são superados pelas formas padronizadas de comportamento. É a consciência coletiva que se impõe aos membros de um grupo social e sobrevive através das gerações, definindo o que é moral ou imoral.

A não observância dos valores morais levaria à desordem e ao caos não fosse a efetiva ação exercida pela educação formal e informal, que como fato eminentemente social, independe da vontade dos membros de uma sociedade e assim, tanto a educação quanto a escola surgiriam como reprodutoras da moral social, orientando-se no sentido de organizar a sociedade para o seu bom funcionamento (MEKSENAS, 1995).

Nesse contexto, a socialização das gerações mais jovens torna-se fator indispensável no sentido de adaptá-las ao sistema de regras e normas sociais que são responsáveis pela ordem e pelo progresso da sociedade. Os costumes e valores morais que permeiam as relações sociais em uma dada sociedade formam os padrões de conduta a que deve se submeter

os indivíduos.

Do mesmo modo, o desrespeito a esses princípios norteadores de comportamento, podem dar origem a sanções diversas, que tanto podem surgir espontaneamente como podem ser aplicadas por meios legais através das instituições responsáveis pelo cumprimento das leis. Assim, a educação surge como um instrumento que atua no sentido de garantir a todos as condições essenciais da existência coletiva.

Esse entendimento recai sobre a proposição de que a sociedade, somente poderá subsistir se houver entre seus membros uma homogeneidade suficiente, e aí reside a contribuição da educação, no sentido de promover a socialização da criança, que se dá na esfera da construção do “ser social” superando o “ser individual” existente em todo indivíduo indistintamente, e que pretende ser útil à perpetuação da sociedade. Os desejos pessoais e interesses individuais precisam ser superados, especialmente pela ação educativa, pois o que importa não é a personalidade individual mas o grupo social e as ações legitimadas e tornadas coletivas visando a harmonia social.

As ações legitimadas socialmente passariam, necessariamente, pela aceitação coletiva dos valores morais e da aceitação de “bem e de mal, cuja imposição de princípios dogmáticos detém a pretensão de harmonizar o tecido social. Marx, entretanto, ao analisar a questão moral na sociedade de classe, afirma que esta sempre foi uma moral de classe, e que de forma consciente ou inconsciente, as idéias de moral estão intrinsecamente relacionadas às condições materiais das classes sociais. Ou seja, não existe no interior de uma sociedade dividida em classe, uma moral eterna e imutável, pois cada segmento da sociedade tem a sua moral própria e intransferível.

Enquanto para Durkheim, a educação acrescenta ao ser egoísta e associal uma natureza capaz de aceitar a disciplina moral (uma vez que esse processo não ocorre espontaneamente), para Marx esse processo é legitimado pelas condições materiais.

Tais afirmações levam ao entendimento de que, ao contrário de Marx, a educação para Durkheim, torna-se fator decisivo na manuten-

ção da relações sociais, em que se verifica a necessidade de que os valores estabelecidos pela sociedade ao longo do tempo, sejam rapidamente agregados ao ser egoísta e associal que nasce a cada geração, criando a possibilidade de um ser novo. Não se trata aqui de adestrá-lo simplesmente, ou fornecer-lhes um treinamento a exemplo de animais passíveis de condicionamento para a realização de determinadas tarefas, mas ao contrario, utilizar-se da força criadora que possui a educação para se produzir uma conduta adaptada à natureza das coisas.

O desenvolvimento das qualidades individuais deve, necessariamente, refletir as exigências do meio social e as ações de cada um. Os frutos das experiências conseguidas na vida social, e que são repassadas às novas gerações, permitem aos indivíduos galgar uma posição superior a do animal e até de si mesmo. Tal condição, no entanto, somente será possível através da entidade moral duradoura que é a sociedade.

Para Durkheim, o ser social que se sobrepõe ao individual só será alcançado por meio de muito esforço, no sentido de conter o egoísmo natural de que é dotado o ser humano e que faz parte da sua natureza animal. As motivações ou razões que favorecem a adoção dessa postura podem ser resumidas em duas: a necessidade de defesa física ou a vontade moral. E é a vontade moral ou o senso do dever que vai se sobrepor e tornar-se o eixo da questão, podendo ser assimilado tanto pelo adulto quanto pelas crianças.

É por esse motivo que na visão durkheimiana, a figura do mestre, assim como suas atitudes terão importância fundamental no processo ensino-aprendizagem. A postura autoritária assumida pelo mestre deve pressupor não a violência física, mas a ascendência moral e a confiança que a criança precisa sentir para, inclusive, aceitar as punições como legítimas e inquestionáveis. Desse modo, todo esforço empreendido pelos sistemas educativos deve pressupor que o homem que a educação deve formar, deverá ser aquele que a sociedade necessita que ele seja e ela o quer conforme reclame a sua economia interna e o seu equilíbrio (DURKHEIM, 1978).

A educação para Durkheim, se restringe,

portanto, à ação exercida pelos adultos sobre as crianças, assim como a divisão do trabalho também é um fator normal em qualquer sociedade organizada posto que, não poderão todos os seus membros se dedicarem a um mesmo gênero de vida.

Também nesse sentido não poderá haver educação homogênea e igualitária. Pois haverá sempre diversidades ocupacionais e estas funções exigirão uma orientação educacional específica a cada uma em suas particularidades. Ao contrário de Marx, para quem a educação politécnica vislumbrava a possibilidade da dedicação tanto ao trabalho manual quanto ao trabalho intelectual e acesso a cultura, Durkheim entende que haverá sempre homens cujas aptidões divergem entre a ação e a cultura do pensamento, sensibilidade e reflexão.

Assim, mesmo nas sociedades supostamente igualitárias a educação é um fenômeno concretamente variável e assim o deve ser, uma vez que cada profissão requer uma educação específica, embora na sua especificidade toda ela esteja alicerçada sobre uma base comum. A base comum, entretanto, também varia conforme a sociedade a que se destina, pois a educação está estruturada para assegurar a sobrevivência da sociedade, e esse entendimento implica concebê-la como uma ação coercitiva que se traduz na,

Ação exercida, pelas gerações adultas, sobre gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social: tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, o pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 4).

Desse modo, para cada povo existe uma educação que lhe é peculiar, orientada para a promoção da integração do indivíduo à sociedade através da inculcação dos valores, e no desenvolvimento de atitudes comuns que vissem assegurar a ordem social. Nesse sentido pode-se entender que a educação tem para Durkheim, função uniformizadora, desconsiderando as contradições existentes nas sociedades de classe, bem como as implicações decorrentes de grupos em conflitos e com dife-

rentes graus de poder.

Objetivando a ordem e o progresso social, esta educação terá para cada indivíduo em particular, uma finalidade específica, cujo objetivo é o de preparar as crianças para o desempenho de funções úteis na sociedade e assim, não poderá ser igual para todos, pois a diversidade de profissões requer características peculiares, resguardando, entretanto, os valores morais que devem se constituir a base sobre a qual repousa a harmonia do grupo.

A educação tem, portanto, dupla função: despertar valores que integrem o indivíduo ao grande grupo social a que pertence e fazer surgir certos estados físicos e mentais que o grupo social particular considere indispensáveis para o convívio familiar e o desempenho profissional. Desse modo a diversidade ocupacional provocaria em todo indivíduo o desejo de cooperação, despertando sentimentos comuns.

Se para Durkheim (1978), o homem não é humano senão porque vive em sociedade, a educação tem importância fundamental no processo de transmissão das idéias e valores vigentes, transformando cada indivíduo em agente passivo e submisso, mero repetidor de comportamentos socialmente aceitos. Mesmo abdicando dos seus desejos e realizações pessoais, todo indivíduo, perfeitamente adaptado às regras e normas existentes em cada sociedade, tornar-se-á verdadeiramente humano e particularmente comprometido com os interesses coletivos, sendo o desenvolvimento dessas características, a grande meta para a qual devem estar orientados os sistemas de ensino.

Na realidade o ser social não nasce com o homem, mas ao contrário, vai sendo metodicamente construído, em especial, por meio da ação educativa formal e informal, sendo esta a finalidade precípua da educação. É desse modo que, espontaneamente, o homem não se dispõe a submeter-se às normas vigentes; isto se concretizará através da escola, que inculcará na criança os valores legitimados pelo grupo social a que pertence. Se o homem precisa do convívio social para tornar-se humano ele necessitará sentir-se incluso e aceito no grupo social, bastando para isso que todas as leis que regem a consciência coletiva sejam observa-

das, internalizadas e cumpridas.

Influenciado pela biologia, Durkheim concebe a sociedade como um corpo social que se assemelha ao corpo humano. São vários órgãos que desempenham funções específicas e que dependem um do outro para funcionar harmonicamente. O Estado aparece nesse entendimento, como o cérebro do corpo social e como o seu órgão vital, cuja função é acompanhar e resguardar os princípios que regem a moral social assim como a organização social, através dos interesses coletivos

É tarefa do Estado preparar o indivíduo para o desempenho de uma função útil na sociedade por meio de uma educação isenta de paixões individuais. E assim sendo, educação e Estado devem manter uma relação íntima, uma vez que somente este é capaz de organizar um tipo determinado de educação cuja finalidade esteja relacionada aos interesses sociais.

Essa vinculação entre Estado e educação será efetivada pela ação da escola que é a instituição capaz de exercer o controle sobre as crianças e jovens. Assim é que, para Durkheim, a concepção de educação está entendida no sentido de proporcionar a integração social do indivíduo e o seu ajustamento, visando garantir a ordem social.

Se a sociedade é para Durkheim, semelhante a um corpo, cuja característica principal é a sua tendência ao progresso e harmonia, que estão determinados sobretudo, pela conduta exigida pela moral social, esta deverá ser, necessariamente transmitida aos mais jovens pela educação. Nesse sentido a educação é uma, porque reproduz os valores essenciais de uma dada sociedade, objetivando a sua manutenção e não e sua transformação, embora ela também possa ser considerada múltipla.

O caráter múltiplo da educação pode ser determinado na medida em que, mesmo transmitindo os valores essenciais de uma sociedade, ela possui conhecimentos e valores que são peculiares a cada classe social e a cada profissão particularmente. Assim, apesar de ser uma pode existir, também uma certa diversidade ou especialização de conhecimentos (MEKSENAS, 1995).

O caráter uno e múltiplo da educação

pretende garantir que do mesmo modo que ela atua como transmissora da moral social, possa também proporcionar ao indivíduo a especialização necessária ao desempenho de uma função útil na sociedade.

Se para Marx, a educação pressupõe todos os processos que irão contribuir para desenvolver a mudança de consciência nas pessoas, para Durkheim ela representa a reprodução de valores de uma sociedade visando garantir a integração de seus membros. Assim, a concepção educativa encontra-se limitada a ação de uma geração madura e experiente, perfeitamente adaptada ao meio social, sobre uma geração imatura, no sentido de prepará-las adequadamente para assumir o seu papel na sociedade.

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja, e ela o quer conforme reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio. Prova-o exuberantemente, a maneira por que tem variado a concepção do tipo humano, nas sociedades como as vemos na história [...] toda transformação, mais ou menos importante na organização de uma sociedade, apresenta como efeito, uma mudança de igual importância na idéia que o homem deve fazer de si mesmo (DURKHEIM, 1978 p. 81).

É um processo unilateral e determinista, e ao educando, cabe a tarefa de assimilar passivamente o que lhe é imposto e a agir de acordo com o que está determinado. Nesse caso, toda ação será moral, se legitimada pelo grupo social e isenta de interesses individuais.

A análise histórica mostra que a formação dos sistemas de educação foram, em todas as épocas, influenciados pelas crenças religiosas, organização política, grau de desenvolvimento das ciências etc. A partir desses determinantes pode-se perceber que, para cada momento histórico existe um tipo regulador de educação. São costumes e idéias que se formaram ao longo do tempo, foram socialmente aceitos pelas gerações passadas e que se perpetuam. Todo esse conjunto de princípios que regem a educação determinam o tipo de indivíduo que se pretende formar. Para Durkheim esse indivíduo deverá ter o perfil do homem adaptado aos interesses sociais e pronto a agir

de modo a perpetuar a sociedade tal como ela está estruturada.

A importância da educação se insere, então, na proposta de construção do ser social em todo indivíduo tornando-o verdadeiramente humano e adaptado ao seu grupo social.

A educação tem variado infinitamente com o tempo e com o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma (DURKHEIM, 1978 p. 35).

O que a visão durkheimiana pretende demonstrar é que a educação não pode ser modelada apenas pela vontade de seus reformadores, mas ao contrário, sofre influências e determinações que subsistem no contexto histórico e que os fatos sociais, e, portanto, a educação, não podem ficar isentas dessas determinações. Tais afirmações são respaldadas pela história e caracterizam as modificações sofridas ao longo do tempo no que diz respeito a finalidade da educação em momentos históricos distintos.

Uma breve incursão na história nos mostra que em Atenas pretendia-se a formação de espíritos delicados e sutis; em Roma o ideal era o preparo do homem de ação, apaixonado pela glória militar; na Idade Média buscava-se a contemplação e o ascetismo cujo ideal era a formação do homem de fé e no Renascimento temos a acentuação do caráter leigo e literário. Tais determinações levam ao entendimento de que os homens de cada época possuem um sistema de educação orientado para determinados fins, e que esse sistema é imposto a todo indivíduo em cada sociedade e em cada momento particular.

No modelo de educação perseguido por Durkheim, não são consideradas as contradições naturalmente existentes nas sociedades de classe, sendo esta, a visão como é tratada por ele a questão "divisão do trabalho". Enquanto para Marx, a divisão do trabalho pressupunha o embrutecimento da massa trabalhadora em detrimento do domínio intelectual da burguesia, Durkheim entende que esta divisão deve acontecer para a própria sobrevivência da sociedade.

A divisão do trabalho deve acontecer

mesmo nas sociedades sem classes, pois a diversidade ocupacional é um fator imprescindível na manutenção da sociedade em seus diversos aspectos, e do mesmo modo, em todos os grupos sociais os indivíduos devem ser preparados para desempenhar papéis diversificados e úteis, no sentido de se alcançar à harmonia e o progresso social.

3. O Paradigma Do Conflito

Os problemas oriundos da Revolução Industrial fornecem subsídios para os estudos de Marx e constituem uma crítica ao capitalismo individualista e competitivo que fora implantado notadamente na Inglaterra do século XIX.

Impulsionado pela constatação das dramáticas condições de trabalho da classe operária — especialmente no caso do trabalho de mulheres e crianças e pelo descaso com que eram tratadas as necessidades sociais no campo da educação, Marx realiza estudos que pretendem apresentar propostas concretas com relação ao ensino e a instrução, colocando-os como instrumentos capazes de transformar a realidade.

Afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.[...] esta combinação de trabalho produtivo com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação política elevará a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e aristocrática (MARX, 1992 p. 60).

As propostas para a introdução de um novo tipo de educação, unindo o trabalho manual ao intelectual, pretendem estabelecer as bases de um novo sistema de ensino capaz de contribuir para a possibilidade de um novo horizonte histórico, onde as relações de dominação deixem de existir. Esses paradigmas formam a base sobre a qual se consolidam as concepções de Marx com relação à questão ensino-educação. A educação está, portanto, baseada na combinação do ensino, em todos os níveis com o trabalho produtivo e remunerado para crianças acima de determinada idade.

As raízes da concepção da união ensino-trabalho encontram-se no socialismo utópico, representado particularmente pelo francês Charles Fourier e o inglês Robert Owen. Tendo sido o inspirador direto de Marx, tanto pelas idéias quanto pelas experiências práticas vivenciadas em sua fábricas, Owen estava convencido de que a causa direta de todas as anomalias sociais eram a falta de instrução e a ignorância das massas populares, e que apenas um sistema de ensino organizado e racional poderia erradicar as injustiças Sociais (NOGUEIRA, 1993).

A educação, no pensamento marxista, deve incluir todos os processos que irão contribuir igual e simultaneamente para a formação intelectual, mudança de consciência e socialização. Tais pressupostos, no entanto, consolidar-se-ão em coerência com princípios gerais tais como: a análise dos fatores econômicos que determinam a estrutura social, a história da luta de classes e a ideologia, que caracteriza a cultura das sociedades de Classes,

Na análise dos fatores econômicos, constata-se a existência de três aspectos: uma base de sustentação que são as forças materiais de produção e se constituem em métodos através dos quais são asseguradas as condições de sobrevivência; as relações de produção, que são em última instância as relações entre os homens e, finalmente, as superestruturas legais e políticas, incluindo as idéias e formas de consciência social.

Desse modo, as relações sociais e a superestrutura são determinadas pelo modo de produção que condiciona também a educação, estando esta localizada na superestrutura. Na história da luta de classes, estas se encontram em constante antagonismo, pois os seus interesses, assim com a posição econômica de ambas são divergentes. Outro aspecto a ser considerado refere-se a ideologia, em que as idéias são condicionadas pelo modo de produção, na medida em que as classes que detêm o controle do modo de produção material, controlam também os meios de produção intelectual, inclusive a educação

Conseqüentemente, as idéias da classe hegemônica se tornam idéias de todas as clas-

ses, de tal modo que a posição do grupo no poder seja legitimada. É nesse contexto que a ideologia impede as pessoas de reconhecerem seus reais interesses adquirindo uma falsa consciência.

[...] os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência a, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito do uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (MARX, 1989, p.72).

Para Marx, não pode haver educação livre e universal na sociedade de classes, assim como a proposta burguesa para o fornecimento de instrução à classe operária é considerada irrealizável, tanto pela própria organização quanto pela maneira como está estruturada a sociedade. Entretanto, analisando as peculiaridades dessa sociedade, identifica-se no seu seio, elementos que vão determinar a sua própria destruição, pelo movimento dialético das forças antagônicas.

Dessas observações desenvolve-se um enfoque alternativo no sentido de descobrir dentro desse movimento de desagregação, os elementos que possam constituir fatores de uma nova ordem social, que conduza à mudança: mudança esta, que se consolidará pela luta política.

Depreende-se assim, que a educação numa sociedade de classes, enquanto veiculadora da ideologia da classe dominante, é inegavelmente um instrumento de dominação desta, mesmo utilizando disfarces sutis. Marx descobriu que a história de todas as sociedades fora até então a história da luta de classes e por essa razão:

[...] Tomamos a luta de classes como uma das categorias básicas para a ação pedagógica da transformação. Desde logo Marx observou que a luta de classes não se operava mecanicamente. Nela intervinham forças "externas": intenções, interesses, enfim ideologia. Ideologia e luta de classes, tornaram-se assim os pontos-chaves da visão da mudança do mundo, na filosofia de Marx (GADOTTI, 1991, p. 68).

Analisando o processo de dominação, Marx desenvolve um enfoque alternativo de pensar a educação como entendimento crítico da realidade, onde o aluno aprende a ler nas desigualdades do capitalismo, as vias condutoras para a construção de uma nova sociedade. Do mesmo modo, admite que somente com a direção e controle da produção é que se chegará à verdadeira emancipação e superação das condições de alienação.

Admitindo que a situação da classe operária é a situação de dominação e alienação decorrentes das manifestações históricas da relação entre trabalho e capital, é necessário que o processo de escolarização contemple o despertar da consciência; essa conscientização, no âmbito da formação política, deve ficar a cargo dos sindicatos e se fará a partir da interpretação da realidade cotidiana, das lutas diárias contínuas, capazes de conduzir a mudanças das condições gerais de existência.

A emancipação das condições de opressão, no entendimento de Marx, somente podem se concretizar quando tal emancipação conseguir atingir todos os níveis, dentre os quais, o da consciência, pois a educação, pelas suas múltiplas possibilidades, inclui todos os processos que contribuem para a formação, mudança de consciência e do caráter das pessoas. Desse modo, a educação contribui não apenas para a escolarização, mas para a socialização em geral.

As medidas socialistas referentes a união ensino e trabalho, embora tenham sido pensadas para atender a massa trabalhadora são destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos de operários. Trata-se de medidas imediatas e também futuras, ou seja, não se constituem indicação pedagógica limitada a seu tempo. Não é sem motivos que Marx havia indicado na emancipação do proletariado a emancipação da humanidade como um todo, incluindo o desenvolvimento omnilateral das capacidades de todos os membros da sociedade mediante a eliminação da divisão do trabalho, e pelo desenvolvimento de habilidades que permitem a execução de atividades alternativas.

O ensino em Marx pretende contribuir para a eliminação da propriedade privada, da

divisão do trabalho e da unilateralidade do homem. Essas eliminações são premissas para que as forças produtivas se tornem plenamente desenvolvidas.

O contexto que interessa a ética marxista é a situação dos trabalhadores, e o modelo em que pensa é o de uma estrutura social em que estes consigam alcançar a hegemonia, não havendo divisão nem necessidade. Pretende-se desse modo, alcançar a socialização do homem como condição primordial para a superação do capitalismo, uma vez que na sociedade capitalista, a riqueza social está relacionada com as mercadorias e com o valor a elas atribuído (MARX; ENGELS, 1992).

Nesse sentido, a evolução do homem só pode ser concebida, como o desenvolvimento desta riqueza social no sentido da sua universalização, e assim, o desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza é, portanto, um movimento pedagógico.

Por serem as forças produtivas condicionantes do desenvolvimento da natureza humana e da riqueza social, é preciso integrar os conceitos de educação com a formação profissional. Dai as severas críticas à divisão do trabalho, que subjuga o homem à máquina e lança as bases de uma teoria da personalidade, em que as faculdades do homem sejam desenvolvidas em todos os domínios da vida social, quais sejam: o trabalho, a política, a economia e a educação, entre outros.

Nesta perspectiva surgem as propostas de criação de escolas politécnicas e agrônomicas e escolas profissionais. O ensino politécnico deve compreender dois níveis inseparáveis, a saber: deve ser realizado como síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, transmitindo a total compreensão do processo de produção; deve estimular as associações livres dos indivíduos, colocando em evidência o caráter social do trabalho.

É necessário destacar a importância da união ato produtivo e ato educativo, uma vez que esta união é o meio decisivo para a emancipação do homem. Considerando a necessidade de compreender o processo de produção e não apenas de dominar uma habilidade den-

tro do processo produtivo, é que o ensino politécnico surge como uma alternativa destinada a fazer compreender e viver a estrutura econômico-social a partir de sua inserção na atividade de produção, intensificando assim, as capacidades de ação.

Os fundamentos da proposta de união ensino-trabalho baseiam-se em argumentos de ordem geral e pedagógica. As justificativas de ordem pedagógica se referem às observações realizadas acerca de crianças trabalhadoras a partir das quais ficou constatado que as crianças que alternavam trabalho e escola alcançavam rendimento maior do que as que permaneciam na escola em tempo integral. Rendimento esse que se dava, sobretudo, pela alternância das atividades, que pode ser concebida numa perspectiva de recreação de uma atividade com relação à outra.

Esta opção de tarefas trabalho-ensino constitui interessantes estratégias pedagógicas, capazes de elevar o rendimento da atividade realizada, e são reforçadas pelas condições motoras e psicológicas das crianças, que se sentem atraídas pelo movimento e pela variedade. Além disso, as longas e monótonas jornadas escolares diminuem, sobremaneira, a disposição para o aprendizado, agravada pelo sedentarismo dos bancos escolares que devem ser compensados pela prática regular de atividade física (NOGUEIRA, 1993).

A diversidade e quebra de rotina para a elevação do rendimento devem ser ampliados para qualquer tipo de trabalho, seja ele educativo ou de produção material e se propõe a servir como meio para o desenvolvimento integral do indivíduo.

As justificativas de ordem geral e mais consistente, dizem respeito à implantação de um novo sistema de educação, pois este somente atingirá sua realização plena numa sociedade futura, visto que, apenas numa sociedade socialista é que a escola poderá se tornar um fio condutor de influências proletárias, sendo responsável pela definição de papéis que cabem aos educandos na nova sociedade. Partindo desse entendimento à jornada escolar mais breve, assim como a prática regular de atividades físicas, são recursos pedagógicos poderosos.

Quanto á educação do corpo, deve ser desenvolvida para compensar os efeitos nocivos do trabalho fabril nas crianças e adolescentes proporcionando as condições necessárias à prevenção ou correção (mesmo que parcial) das deformações provocadas pelas novas condições de trabalho. Esta educação corporal se destinaria também a contribuir para a formação de milícias populares em que os exercícios ginásticos ocupam uma posição tão relevante quanto as disciplinas que contribuem para a educação tecnológica e intelectual.

Nesta perspectiva, quanto mais instruídos, hábeis e qualificados os trabalhadores, formando assim uma força de trabalho desenvolvida, maior a sua produtividade no trabalho. A conseqüência disso seria o aumento do tempo livre, tempo de não-trabalho que para Marx, é uma condição para o desenvolvimento intelectual do homem, O tempo livre seria utilizado para a efetiva participação em atividades culturais e a subjacente elevação das aptidões intelectuais. Tais pressupostos, no entanto, somente serão concretizados quando as condições de exploração tenham sido abolidas.

Para tanto será imprescindível o desenvolvimento dos meios de produção pelo desenvolvimento tecnológico e ainda, pelo aprimoramento das capacidades das forças de trabalho, que se efetivam na qualificação do trabalhador.

No pensamento marxista, a educação na sociedade de classes e a divisão do trabalho pressupõem o embrutecimento da massa trabalhadora em detrimento do domínio intelectual da classe dominante, tanto no campo artístico e cultural quanto no campo das ciências. Surge, assim, o homem alienado, dividido e unilateral, com o aumento do tempo de trabalho necessário à sua sobrevivência e com a criação da mais valia. Assim o trabalhador não pode dispor de tempo livre para o desenvolvimento das suas reais possibilidades.

Desse modo, é pertinente afirmar que somente pela conquista da emancipação política é que se corroborará a elevação do nível cultural da massa trabalhadora, e pela educação se dará a consolidação dessas conquistas, com a fusão trabalho produtivo e ensino inte-

lectual. Entretanto, apenas na produção socialista pode haver a superação da divisão do trabalho, e o trabalhador pode, de fato, desenvolver-se omnilateralmente, uma vez que o fim precípua da educação nesta sociedade, está fundado na vontade de humanizar o homem.

O que importa é tornar o homem apto a enfrentar as mudanças necessárias para o desenvolvimento do homem histórico, e acima de tudo despojado da alienação. Este novo homem, por sua vez, será o ponto de partida e não de chegada do homem livre da dominação e da exploração (MANACORDA, 1991).

É necessário ultrapassar a relação escola-qualificação profissional, posto que esta condição impede a conquista da omnilateralidade, e colocar a educação numa perspectiva de unificar o que o capitalismo, de fato, conseguiu dividir: a cultura, a produção, escola e fábrica, estudantes e trabalhadores e o grande contingente de operários entre si.

4. Perspectivas de uma (In)conclusão

A educação para o funcionalismo pressupõe que as gerações adultas e socializadas e perfeitamente integradas a sociedade, exerçam uma ação sobre as gerações mais jovens com o objetivo de torná-las um ser social. Esse processo deverá acontecer por meio da inculcação dos valores presentes na sociedade e pretendem garantir a harmonia das relações sociais.

No modelo funcionalista de educação buscado por Durkheim, não são considerados as contradições naturalmente existentes nas sociedades de classes nem os conflitos que lhe são peculiares. Também não considera as divergências de uma sociedade composta por grupos com diferentes graus de poder ou a imposição ideológica a que estão submetidos os dominados.

Esse entendimento acerca das questões educacionais conduz necessariamente à compreensão de que, tanto os meios utilizados quanto os fins educacionais atendem sempre às necessidades sociais. É com o intuito de resolver os problemas da sociedade que os sistemas de ensino deverão funcionar, pois o que importa realmente é a existência coleti-

va e é em torno dela que gira a formação das novas gerações.

A abordagem marxista sobre educação admite a real possibilidade de mudança e emancipação do indivíduo atrelada às relações existentes no trabalho e as condições econômicas e históricas. Neste entendimento, a educação não antecede a revolução, mas ao contrário, caminha ao seu lado possibilitando a abertura de novos horizontes que motivarão o desenvolvimento das capacidades genuinamente humanas e espirituais.

O entendimento que tomamos do pensamento de Marx, é de que a educação deve fornecer a classe trabalhadora os subsídios necessários à compreensão da sua realidade e ao papel destinado a ela na sociedade. Deve, sobretudo, fornecer condições para um controle real sobre as condições de trabalho.

A burguesia tem uma ciência, uma cultura e uma educação que lhe são próprias e que são dominantes. Desse modo, a ciência, a cultura e a educação somente estarão a serviço da classe trabalhadora quando esta detiver o controle dos meios de produção. Nesse contexto, o trabalho é considerado como princípio do processo educativo, pois a tomada de consciência não é um processo espontâneo, mas ao contrário, exige esforço e atuação de elementos internos e externos ao indivíduo.

Na sociedade de classes o proletariado não consegue alcançar uma consciência de classe, uma consciência política nem tampouco uma teoria revolucionária espontaneamente. Para isso a ação educativa é necessária, e mais precisamente, a educação política conscientizadora. Assim sendo, é pertinente pensar a educação não como uma forma de adaptar o homem à sociedade nem como uma forma de reproduzir as

desigualdades sociais, mas concebê-la como instrumento de transformação.

Embora já se tenha passado quase um século e meio do nascimento do sociólogo Francês Émile Durkheim, a idéia difundida por ele de que a educação é um bem social ainda está muito presente no nosso contexto, assim como a posição assumida por um número significativo de professores: detentor do saber e mestre autoritário.

Não se pode negar, entretanto, que uma revolução de idéias transformadoras tem invadido o cenário educacional, e exatamente por isso, os frutos dessa revolução já podem ser percebidos na prática educativa. Educar para transformar, ganhou, especialmente com Paulo Freire, uma dimensão prático-reflexiva importante na educação brasileira, e mudanças substanciais têm ocorrido, a partir dos debates constantes e das ações efetivas em permanente crescimento.

Apenas para citar alguns aspectos, é inegável o avanço que as últimas décadas trouxe para a educação, proporcionando a inclusão escolar de uma parcela significativa da classe trabalhadora, muito embora esse número não seja suficiente para atender a demanda. Por outro lado, a penetração deste contingente possibilitou a desmistificação do acesso à escola como garantia de democratização da escolarização, pois o fracasso escolar desta parcela da população, em termos percentuais, ainda persiste, o que remete à questão da seletividade nos sistemas de ensino.

Como afirmou Marx há tantas décadas passadas, os que detêm os meios de produção controlam também a educação, e este fato é facilmente reconhecível quando se analisa o fracasso escolar e o grande número de crianças das classes menos favorecidas alijadas da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Cristina. Sociologia. Introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DUHKHEIM, Émile. Educação e sociologia: com um estudo da obra de Durkheim pelo prof. Paul Fauconnet 11. ed. São Paulo: Melhoramentos: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação – um estudo introdutório*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder – introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- GOMES, Candido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1989. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- GOMEZ, Carlos Minayo et. al. *Trabalho e conhecimento- dilemas na educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Biblioteca da Educação, série 1. Escola, v. 5).
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- _____ *Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1988 (Escola e Participação, 4).
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação e saber; produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

A PESQUISA TEMATIZANDO A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹

Eliete Silva meireles
Mestranda em Educação/UFPI
Professora da Faculdade Piauiense - Teresina

RESUMO

Sistematizamos esse trabalho a partir de uma pesquisa bibliográfica, enriquecida pela observação de nossa prática formadora desenvolvida no curso de licenciatura plena em Pedagogia. Temos o objetivo de refletir sobre as aprendizagens mediadas pela inserção da pesquisa tematizando a prática na formação inicial de professores do Ensino Fundamental.

As análises permitiram configurar uma significativa contribuição desta perspectiva de formação docente para as aprendizagens formais, aprendizagens políticas, aprendizagens práticas e aprendizagens conceituais desses futuros profissionais. Compreendemos assim que o formar pela e para pesquisa começa na formação inicial. Esta precisa ser redimensionada de modo a constituir-se em uma práxis formativa necessária ao desenvolvimento de uma práxis educativa consistente e de qualidade.

Palavras-chave: formação inicial, pesquisa, prática.

ABSTRACT

We systematized that work starting from a bibliographical research, enriched by the observation of our practice formadora developed in the course of full degree in Pedagogy. We have the objective of contemplating on the learnings mediated by the insert of the research tematizando the practice in the teachers' of the Fundamental Teaching initial formation.

The analyses allowed to configure a significant contribution of this perspective of educational formation for the formal learnings, political learnings, practical learnings and learnings conceptuais. We understood as soon as forming for the and for research it begins in the initial formation. This needs to be way redimensionada to constitute in a necessary formative práxis to the development of a consistent educational práxis and of quality.

Keywords: initial formation, researches, practice.

Introdução

Discutiremos a tendência de formação inicial de professores numa perspectiva da inserção da pesquisa no currículo dos cursos de licenciatura, refletindo sobre as contribuições dessa proposta para as aprendizagens formais, políticas, práticas e conceituais dos futuros professores.

A literatura contemporânea sobre a formação docente, problematiza a relevância da aproximação entre ensino e pesquisa, ampliando o espaço a tais propostas, que historicamente tornam-se marcantes a partir da década de 40. Motivados por essas leituras sistematizamos uma pesquisa bibliográfica enriquecida pela observação de nossa prática formadora no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, enquanto uma ação educativa voltada para o desenvolvimento da pesquisa discente,

tematizando as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Essa reflexão sobre a formação inicial argumentará sobre a consistência dessa tendência para a qualificação da formação docente.

A sistematização desse percurso reflexivo discute inicialmente a relação teoria e prática nas perspectivas de formação inicial de professores; em seguida desenvolvemos uma leitura dos marcos históricos da proposta de professor-pesquisador e, então, analisamos as contribuições formativas da pesquisa tematizando a prática com base na articulação entre o referencial teórico e a observação da nossa prática formadora.

1. A relação teoria-prática nas perspectivas de formação inicial de professores

Vivenciamos um momento em que a pró-

¹ Recebido: maio de 2004
Aceito: junho de 2004

pria compreensão de formação inicial torna-se problemática, uma vez que no jogo legalista contemporâneo são reconhecidos dois níveis em que pode ocorrer formação inicial dos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: o nível médio e o nível superior.

Conforme explicitado no art. 62 da LDB 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Nesse trabalho estaremos nos referindo ao nível superior de formação inicial, desenvolvido no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. E perceberemos essa formação como “condição necessária, mas não suficiente, em si mesma, para conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte, a fim de prepará-los para atuar na profissão. Depende [...] da concepção pela qual se pauta essa formação” (VEENMAM apud MIZUKAMI, 2002, p. 22). Ainda na perspectiva desses autores, o conteúdo dessa formação deve abranger os conceitos no âmbito científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; procedimentos reflexivos, a fim de compreender a tarefa educativa em sua complexidade, e atitude interativa e dialética referente ao processo educativo e a sua própria formação permanente. “Assim, se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores [...] também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação” (MIZUKAMI, 2002, p. 23).

A questão da relação teoria e prática encontra-se presente nas diversas perspectivas de formação docente, assumindo diferentes formas. Analisando a classificação de Sacristán e Perez Gomes (1998), compreendemos que a perspectiva acadêmica estabelece uma posição hierárquica e dicotômica da teoria em relação à prática. É uma formação docente, cuja aprendizagem está apoiada basicamente na teoria. A

perspectiva técnica busca a aplicabilidade prático-tecnológica do conhecimento teórico-científico, e nesse sentido “o docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas de fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar” (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p. 358).

Na perspectiva prática essa relação teoria e prática é visualizada a partir do pólo oposto, valorizando as singularidades contextuais da prática docente, o que exige uma arte dos professores no seu fazer cotidiano. “A formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p.363). Redimensionando essa concepção, a perspectiva da reconstrução social propõe a relação dialética teoria - prática, concebendo a práxis, enquanto a dinâmica ação-reflexão. “Dessa forma, a formação cultural, o estudo do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a” (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p. 375).

Do bojo das análises nas perspectivas prática e de reconstrução social é que emerge a possibilidade de o docente teorizar sua prática, produzir conhecimento, propor mudanças e agir com autonomia. Formar o professor instrumentalizado pelos saberes da e para pesquisa inicia-se, portanto, no ínterim da própria formação inicial. André (2001) elenca como pontos coincidentes nas diversas proposições teóricas que abordam essa perspectiva de formação a valorização da articulação teoria prática; o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica; atribuição de um papel ativo aos professores em seu desenvolvimento profissional e a defesa da criação de espaços coletivos na escola constituindo comunidades reflexivas.

2. Uma leitura dos marcos históricos da proposta de professor- pesquisador

A definição de marcos no desenvolvimento histórico da formação de professores - pesquisadores propostos por Contreras (1994) é analisado por Lisita et all (2001). Encontra-

mos nesse estudo a contribuição de Kurt Lewin nos anos 40 argumentando que as pesquisas educacionais só influenciariam mudanças na realidade se conduzidas pelos professores. “A pesquisa necessária à prática social [...] é um tipo de pesquisa de ação, [...] e pesquisa que leva à ação social. Pesquisa que produza apenas livros não será o bastante” (LEWIN, 1948, p.217).

No entanto, já está presente nos trabalhos de Dewey a necessidade da aprendizagem de uma atitude investigativa da prática, como escrevem Sacristán e Pérez Gomes, (1998, p. 365 apud DEWEY, 1933, grifo nosso) “é obrigatório reconhecer em Dewey [...] sua não menos influente proposta de formar um professor/a reflexivo que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade”

Diversos autores (Pacheco, 1996), Sacristán; Perez Gomes (1998), Lisita, Rosa e Lipovestky (2001), André (2001) referem-se ao inglês Lawrence Stenhouse, na década de 70, como o ponto de difusão do movimento de formação de professores investigadores. Sua análise redimensiona o papel do professor junto à atividade curricular, transpondo-o de um operário executor para um arquiteto, construtor e investigador prático. “Denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1984 apud PACHECO, 1996, p. 49).

Segue o processo a colaboração de Jonh Elliott que, de acordo com Lisita et all (2001), propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática, integrando a produção teórica e prática do professor.

Podemos abstrair da análise de Sacristán e Perez Gomes (1998) os seguintes pressupostos da investigação – ação proposta por Elliott:

- A indiscutível vinculação teoria prática.
- A abrangência investigativa sobre todos os aspectos que afetam a prática educativa.
- A investigação reflexiva como ação modificadora dos participantes e da situação;

- A reflexão investigativa como processo de diálogo, e, portanto não sendo um fenômeno solitário;
- A recusa à estrita divisão do trabalho entre especialistas (como produtores de pesquisa) e técnicos, como consumidores dos saberes elaborados externamente).

Nos anos 80 essa tendência é reforçada pelo trabalho de Donald Schön, quando propõe a formação de profissionais reflexivos.

Este tipo de reflexão, a ser rigorosa depende do desenvolvimento de dados diretamente observáveis [...]. Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta, registrada, que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos (SCHÖN, 1992, p. 90).

Ele suscita a necessidade de formação dos *practcums* reflexivos, estimulando sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua.

Na análise que desenvolve sobre o modelo reflexivo e artístico de formação de professores Perez Gomes (1992, p.112) compreende a prática como um processo de investigação. “Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital [...]. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real”.

Ainda na citada década, outro marco importante considerado pelos pesquisadores é o trabalho de Carr e Kemmis, que defendendo uma educação emancipatória percebem a investigação- ação tanto como uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva quanto como um meio de os professores produzirem seus discursos públicos, conforme Lisita et all (2001) analisam.

Nos recentes anos 90 fazem-se significativos os estudos de Liston e Zeichner e Pedro Demo sobre esse tema. Os primeiros propõem que os programas de formação assumam uma postura tanto em caráter institucional quanto no contexto de escolarização, de modo a promover a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido colocam que

um grande número de inovações [...] foram concebidas para a preparação de professores que se assumem como investigadores da sua própria prática [...] todas estas abordagens têm em comum o fato de estruturarem o *practicum*, de modo que os alunos se possam empenhar em pesquisas sobre o ensino, utilizando a investigação ação colaborativa ou a orientação em grupo (ZEICHNER, 1992, p.127).

Em seus trabalhos sobre a pesquisa como princípio educativo, Demo entende que o papel da educação é contribuir para a construção da atitude política emancipatória. Para alcançar tal finalidade propõe uma organização curricular em que a pesquisa seja um elemento estrutural na organização da prática educativa. O “professor define-se como orientador do processo de questionamento reconstrutivo do aluno.” (DEMO, 1996, p.78). O aluno busca o aprender a aprender incorporando atitude preventiva, emancipatória, redistributiva e equalizadora.

Nesse sentido, visa uma elaboração própria na perspectiva complexa do tema, percebendo a prática como fundamento para a historicidade concreta formada no saber e mudar. “O que é professor? Em primeiro lugar é pesquisador [...], é, a seguir, socializador de conhecimentos, [...], é, por fim, quem [...] torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno” (DEMO, 2002, p. 48).

O conjunto argumentativo formado por esses estudos, tem influenciado as propostas formativas atuais. Os próprios Referenciais para Formação de Professores, embora limitados em sua concepção distintiva entre pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor, defendem que

a análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento de formação [...] Trata-se de uma atividade intelectual que se aprende pelo próprio exercício [...] e mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento (MEC/SEF, 1999, p. 126).

Não pretendemos neste trabalho analisar as restrições da concepção formativa dos Referenciais Curriculares para Formação de Professores, mas sim, abstrair dele essa pequena janela legal que possibilita a construção oficializável de propostas e práticas de forma-

ção que incorporem de maneira substancial a importância da pesquisa na e para formação e atuação docente. Nesse enfoque, concordamos com Lisita et all (2001, p. 125) quando “compreendemos a necessidade de uma ruptura com os paradigmas dominantes [...] na investigação educativa e apostamos na investigação educativa que não seja investigação sobre a educação, e sim para a educação.”

3. As contribuições formativas da pesquisa tematizando a prática

As palavras de Freire (2003) caracterizam o desenvolvimento da atitude reflexiva como “um olhar sensível e pensante”. É como este olhar que observamos a nossa prática formadora enquanto uma ação educativa tematizadora da prática por meio da orientação de pesquisa discente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Buscamos refletir sobre os tipos de aprendizagens formativas do profissional docente mediadas por esta proposta de trabalho.

Não é nossa meta abranger todas as aprendizagens possíveis nessa ação formadora, mas explicitar sistematicamente aquelas identificadas no contexto de nossa prática, considerando todas as limitações encontradas no exercício da docência, relativas aos aspectos institucionais, profissionais, da própria cultura docente, dos interesses próprios das instituições privadas, das perspectivas discentes em relação ao processo ensino-aprendizagem, e até mesmo pessoais.

Encontramos análises sobre as contribuições da articulação entre formação de professores e a pesquisa em diversos autores. Mas antes de explorá-los, vamos situar o termo pesquisa como um procedimento que entenda minimamente três condições, conforme Beillerot (2001): uma produção de conhecimento novo, uma produção rigorosa de encaminhamento e uma comunicação de resultados. Consideramos coerente também a compreensão de

pesquisa não só como busca de conhecimento, mas igualmente como atitude política [...]. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo especificamente acadêmico, desde que não

desvinculado do ensino e da prática. Mas deve caber ainda a sua cotidianação, no espaço político [...], a níveis críticos [...], a domínio tecnológico [...], a cultura própria. [...] A pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação [...]. Não só para ter, sobretudo para ser é mister saber (DEMO, 2002, p.16).

Sobre essa relação entre formação e pesquisa Freire (2000, p.32) nos esclarece bastante quando registra seu entendimento de que o pesquisador no professor é parte da própria natureza da prática docente. "O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador". A contribuição formativa advinda dessa prática seria a superação, pela rigorosidade metódica, de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

Na análise de Beillerot (2001, p. 88),

o contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado [...]. A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas.

Segundo Lisita; Rosa e Lipovetsky (2001) a pesquisa na formação docente é significativa enquanto meio de desenvolvimento da autonomia docente. As autoras supracitadas argumentam nesse sentido pelo fato de considerarem que a pesquisa permite a articulação conhecimento e ação, tem como sujeitos os próprios implicados na prática, possibilita a modificação de como os professores entendem e realizam a prática e, possibilita o questionamento da visão instrumental da prática. O endosso a esses argumentos é explicitado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 199) "a pesquisa [...] dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória".

Uma implicação necessária que julgo

precisar fazer é reportar-mo-nos ao trabalho de Kincheloe (1997) quando discute as relevantes contribuições da pesquisa-ação crítica como um ato cognitivo na linha do construtivismo crítico. Embora nossa prática formativa inicial não utilize a pesquisa-ação, reconhecemos a possibilidade de traçar um paralelo entre os benefícios cognitivos da pesquisa-ação com os benefícios cognitivos das pesquisas qualitativas desenvolvidas pelos alunos em formação inicial por meio dos diversos tipos de pesquisas que realizam.

O autor enumera oito benefícios da pesquisa-ação crítica:

- Leva-nos ao reino crítico da produção do conhecimento, porque ela nos induz a organizar as informações e a interpretá-las. Nesse sentido os alunos em formação inicial conscientizam-se de que enquanto educandos e futuros professores não apenas lhes cabe apenas receber informações, mas reconhecer-se como sujeitos capazes de produzir conhecimentos.
- Focaliza nossa atenção no pensar sobre nosso pensar, porque nós exploramos nossa própria construção da consciência, nossa auto-produção. Um dos principais objetivos em nossa prática formadora é desenvolver a percepção dos alunos de seu próprio processo de metacognição, de compreender a forma de raciocínio que precisam desenvolver.
- Cria uma orientação analítica para o nosso trabalho. Enquanto atitude de reflexividade é o que vimos praticando com nossos alunos, embora percebamos sua ocorrência em diferentes níveis.
- Ajuda-nos a aprender a ensinar a nós mesmos. Referimo-nos nesse caso a uma formação rumo à autonomia da aprendizagem, do aprender a aprender.
- Melhora nossa habilidade para engajar-se numa acomodação emancipatória². Esse aspecto é trabalhado quando os alunos são orientados a assumirem uma perspectiva de interpretação das ações, no caso educativo, a partir de uma lógica da análise dos contex-

² O autor compreende o processo de acomodação crítica como um refazer da consciência de acordo com as preocupações do sistema crítico de sentido.

- tos e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.
- Cultiva a empatia com os alunos e colegas. Os ganhos referentes à qualidade das relações inter-subjetivas seja dos alunos entre si, entre o grupo de professores e entre alunos e professores foram bastante significativos ao iniciarmos o trabalho com as pesquisas.
 - Nega a confiança nos procedimentos do pensamento. A consciência da possibilidade de flexibilização e diversificação dos métodos e técnicas de pesquisa é discutida, porém, percebemos ainda as limitações discentes quanto à autonomia cognitiva em relação à diversidade metodológica.
 - Faz a tentativa de melhorar o pensamento ao entendê-lo como simplesmente mais um aspecto da existência cotidiana. O tipo de pensar exercitado pelo processo de pesquisa já aponta para superação de visões dogmatizadas, deterministas e lineares do saber em favor de compreensões mais complexas.

Nesse contexto de formação faz toda diferença, mudar nossa forma de ver a nós mesmos, aos educandos, à realidade institucional e ao contexto social, pois nas palavras desse autor “quando nós aprendemos por que vemos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência, colocando o que nós percebemos num contexto significativo” (KINCHELOE, 1997, p.192).

Nossas reflexões apontam para um ganho qualitativo na formação inicial dos futuros docentes segundo essa tendência de tematização da prática, principalmente mediadas pela pesquisa. E esse, com certeza, é um fator significativo no contexto da qualidade educacional brasileira. Encontramos um importante reforço em Tardif (2002, p.293), “a contribuição da pesquisa para a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da própria prática dos professores”. Quando então, analisamos as aprendizagens construídas a partir dessa proposta de formação docente, estamos nos referindo à identificação das diferentes dimensões de conheci-

mentos elaborados por meio da pesquisa sobre a prática pedagógica. E, a partir dessas análises, sistematizamos essas aprendizagens percebendo-as como: aprendizagens formais, aprendizagens políticas, aprendizagens práticas e aprendizagens conceituais.

3.1 Aprendizagens Formais

O rigor metodológico da pesquisa é um elemento indispensável. E tem configurado um dos aspectos de resistência por parte dos pesquisadores acadêmicos em relação aos saberes produzidos pelos professores em exercício. É, portanto imprescindível em sua formação inicial que os professores desenvolvam a instrumentalização metodológica. Observamos essas aprendizagens no decurso do processo formativo que vimos realizando.

Os discentes demonstram curiosidade e cuidados formais na estruturação dos trabalhos acadêmicos. A oportunidade de elaboração de um projeto de pesquisa, demanda deles outras aprendizagens dessa natureza, além da própria estrutura do projeto, a leitura e o fichamento bibliográfico, escrita de resenhas, elaboração dos instrumentais, como roteiro de entrevistas, pautas de observação, questionários e registros reflexivos, escolha do método adequado ao estudo que pretendem realizar, entre outras. Essas aprendizagens abrangem ainda as posturas convenientes em atividades acadêmicas de socialização de conhecimentos, como exposição de painéis, sessão de comunicações e outros.

A construção dessas aprendizagens formais demanda leituras diversificadas, orientações docentes, vivências acadêmicas e problematizações sobre os diferentes métodos e formalizações propostas pelos estudiosos da metodologia científica e pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O fazer, refletir, orientar e refazer trabalhos buscando uma adequação formal dos trabalhos científicos, torna-se uma necessidade nesse processo de aprendizagem.

Sabemos que as instituições superiores de ensino, em geral, inserem no currículo uma disciplina voltada para a Metodologia Científica, no entanto, a experiência tem demonstra-

do que no caráter introdutório, como geralmente é proposta, e de forma isolada como se desenvolve numa organização curricular por disciplinas, esse trabalho educativo tem sido insuficiente para que o aluno aprenda o saber, o saber fazer e o saber ser, enquanto sujeito produtor de conhecimento. Essa aprendizagem é substancialmente enriquecida e aprofundada no processo de vivência da ação pesquisadora.

A importância das aprendizagens formais está em dois aspectos que julgamos centrais: a questão do método como elemento distintivo entre os tipos e a valoração dos conhecimentos e a adequação lingüística, como elemento fundamental do processo comunicativo das produções. “Nada favorece mais o surgimento do discípulo “copiador” que a ignorância metodológica” (DEMO, 2002, p.24). Ambos os aspectos representam-se no trabalho de pesquisa por meio de exigências formais.

Quando o fazer pesquisa tematiza e conduz o aluno ao interior da prática do cotidiano escolar, o professorando tem a oportunidade de lidar com formas diferenciadas de linguagens, de estruturação formal dos registros, dos próprios pressupostos de avaliação dos saberes com os quais entra em contato. Essa diferenciação permite ao graduando a percepção das lógicas dos discursos e também da necessidade de uma adequação lingüística que possibilite o diálogo, ao tempo em que sensibiliza seu olhar para que, ao analisar os registros cotidianos não o faça na postura de juiz, mas de aprendiz. Como tal poderá perceber a criatividade da lógica da prática e assim ressignificá-la de modo coerente. “O estudo do ensino [...] deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 260).

Podem até parecer óbvias essas colocações, no entanto, é por falta desses saberes formais que muitos professores julgam-se incapazes de produzir conhecimentos; por outro lado são essas formalidades que muitos utili-

zam para excluir os docentes da prática da pesquisa e de seu papel como sujeito produtor de conhecimentos. É, portanto, salutar possibilitar aos futuros professores a segurança e a autonomia metodológica de análise e interação no exercício profissional. E esses saberes são assimilados significativamente quando incorporados na prática de pesquisa discente.

3.2 Aprendizagens Políticas

Compreendendo a ação educativa constituída pela dimensão técnica e pela dimensão política, mediadas pela ética, não podemos deixar de desenvolver desde a formação inicial a consciência ético-política dos futuros professores.

A questão política implica a percepção das relações de poder presentes na educação. Ao nos referimos ao poder, o fazemos de modo a “resgatá-lo na sua significação de consenso. [...] Pensar no poder como uma conjugação de possibilidades e limites” (RIOS, 2001, p.58). Esse aspecto traz o significado da intencionalidade na ação educativa, de modo que “o saber e o saber fazer [...] não têm sentido isolados do para que saber e fazer, que afasta a possibilidade de uma suposta neutralidade (idem, p. 59)”.

Neste sentido a pesquisa da prática docente tem sido rico meio de aprendizagens sobre a natureza das relações estabelecidas no contexto escolar. As análises críticas sobre as determinações legais relativas ao sistema³ educacional, o contato com os diversos agentes educacionais indiretos (técnicos das secretarias de educação municipal e estadual) e diretos (gestores, supervisores, professores) possibilitam aos professorandos a percepção do sistema, da organização institucional e das relações de poder neles implicadas sob diferentes perspectivas. Essa visão permite uma reflexão entre o saber, o querer e o poder realizar ações educativo-emancipatórias no espaço escolar e especificamente na função docente.

É a própria busca da compreensão entre

³ Sobre a discussão de uma existência do sistema educacional brasileiro na perspectiva da intencionalidade, coerência e unidade ver DEMERVAL, Saviani. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

os direitos e os deveres legalmente propostos e as restrições sistêmicas que dificultam ou inviabilizam a concretização de tais direitos, ao tempo em que exarcebam vários deveres.

Diante da observação prática dessas relações, o reconhecimento da necessidade de assumir uma postura ante o trabalho docente emerge à consciência do futuro professor sem que seja apenas uma resposta ao discurso do formador. Como por exemplo, a reflexão de que um professor mesmo quando se diz “fora dessas discussões” está necessariamente vinculando-se a uma posição política, embora não queira assumi-la.

Será também a partir da análise do cotidiano que os discentes discutirão sobre as formas e meios de intervenção junto à realidade. Identificar os aspectos que demandam intervenção, dialogar com os professores sobre as estratégias empreendidas, consecução ou não de objetivos, provocam reflexões sobre os limites e as possibilidades de intervir quando no exercício profissional.

Não negamos, entretanto que o contato com a realidade demonstra as dificuldades para romper e mudar práticas consolidadas. Por outro lado, dissolve em larga medida a ilusão do acadêmico de que pode transformar o “mundo” sozinho. O equilíbrio o fará perceber que, embora importantes, as ações individualistas precisam fortalecer-se constituindo coletividade. Desse modo será mais produtiva sua ação no enfrentamento das condições do trabalho docente. Assim que a importância da pesquisa “engloba também objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação” (TARDIF, 2002, p. 293).

3.3 Aprendizagens Práticas

Uma das mais contundentes críticas ao modelo acadêmico de formação docente é o despreparo dos estudantes em relação ao saber fazer da docência. O modelo técnico por sua vez restringe essa formação a um fazer mecânico. São as perspectivas práticas e de recons-

trução social que se preocupam com o desenvolvimento de um saber fazer, na dimensão de autonomia do sujeito docente em relação aos fundamentos desse fazer.

As aprendizagens práticas são, portanto, contextualizadas no estudo sistemático da prática dos professores. As especificidades das práticas docentes como: planejamento, interação no espaço da sala de aula; estratégias metodológicas, avaliação, as formas de intervenção no processo ensino-aprendizagem e rotinas⁴ são visualizadas em situações concretas de educação.

O contato e a reflexão sobre esses elementos práticos mediados pela pesquisa serão mais substanciais que a instrução desse fazer de forma abstraída, com base apenas em orientações técnicas ou a partir de julgamento dos exemplares fora de contexto, trazidos para a sala de aula da academia. Em contrapartida, o projeto de pesquisa orientará a análise dos registros práticos dos professores como fonte de aprendizagens situados em seu contexto. Permitindo aos graduandos através do diálogo com esses profissionais experientes compreender a justificativa de seu modo de saber fazer.

Dialogar com professores experientes, vivenciar momentos de práticas educativas escolares, não implica de modo algum uma formação reprodutivista, principalmente quando realizado por meio da pesquisa. Significa oportunizar a leitura do real. Perceber a teoria implícita em cada prática. Resignificar a prática a partir do processo reflexivo. Significa enriquecer o repertório de estratégias compreendendo que estas não são válidas em si mesmas, mas de acordo com a adequabilidade à situação que se pretende experienciar.

A aprendizagem vivenciada pela pesquisa possibilita, ainda, a distinção entre as práticas dos diferentes sujeitos em um determinado contexto. Isso indica a subjetividade como elemento constituinte dos saberes docentes. “Ora, um professor de profissão [...] é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui co-

⁴ “Rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (Tardif, 2002, p. 215)

nhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta". (TARDIF, 2002, p. 230).

A socialização dos relatórios de pesquisa propicia aos licenciandos a diferenciação no âmbito institucional das condições e linhas pedagógicas de trabalho, a partir das análises comparativas entre realidades de escolas públicas, municipais e estaduais e particulares em seus diversos níveis econômicos. Assim, os futuros mestres perceberão as variações da autonomia docente exercida no contexto do espaço escolar. "Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar [...] Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar" (NÓVOA, 1992, p.29).

3.4 Aprendizagens conceptuais

Ser sujeito de sua ação educativa demanda do professor assumir criticamente as concepções sobre os componentes do processo educativo, que norteiam suas posturas. As definições dessas concepções não são aprendidas apenas nos estudos teóricos sobre os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação. Essas aprendizagens são assimiladas a partir da compreensão dos fundamentos, implícita ou explicitamente, presentes na prática docente.

Fazer dessa prática, foco do processo de pesquisa, alicerça a decisão do licenciando em relação às concepções que delinearão sua identidade profissional.

As discussões acadêmicas em que os formadores objetivam que os alunos conscientizem-se da intrínseca relação teoria-prática, quando problematizadas a partir da observação da realidade escolar oferecem elementos para reflexões mais contextualizadas sobre o clássico discurso de que "a teoria é uma coisa e a prática é outra". Desse ponto é possível analisar que a dicotomia teoria e prática é um significado construído pelos sujeitos em seu processo histórico de conhecimento da realidade. De um lado pela separação acadêmico-tecnista entre quem produz teoria e quem faz sua aplicação prática; de outro pela estratégia

de resistência dos práticos às exigências burocráticas do sistema: verbalizo e registro da forma como os especialistas querem ouvir e ler, no entanto realizo como julgo possível e necessário no espaço da sala de aula.

Nessas discussões, então, são amadurecidas as concepções de teoria, de prática e da relação entre ambas. Mas estamos tratando de formação de educadores, e a concepção de educação é outro aspecto desmistificado através da pesquisa. Na academia essas concepções são didaticamente esquematizadas e caracterizadas separadamente. Na reflexão sobre a prática docente emergem as relações de coexistência, confluência, predominância e contradições entre essas tendências.

As concepções de aluno, professor, ensino e aprendizagem, quando analisados no cotidiano educativo são entendidas no espaço de interação institucionalmente normatizado e coletivamente vivenciado. É possível então, ao futuro professor perceber as condições nas quais se efetivam essas interações, ao tempo em que reflete os limites e possibilidades de intervenção nas definições dessas normas ou ainda em sua autonomia em relação ao cumprimento ou não das mesmas.

Essa interação educativa entre sujeitos visa estabelecer a relação destes com o terceiro componente desse processo, que é o conhecimento. Neste sentido reportamo-nos a Freire (2000, p.25),

nesta forma de compreender e de viver o processo formador [...] é preciso que desde os começos do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

A própria concepção de conhecimento na relação desses sujeitos cognoscentes, evidencia a questão da produção de conhecimento. Levantar a problematização sobre o mito cientificista de que somente especialistas produzem saberes, já é ação, por nós considerada, de significativa relevância. A desmistificação do processo de elaboração sistematizada de saberes conscientiza o educando da possibilidade de perceber a si, ao outro e ao professor

experiente como sujeitos produtores de conhecimento publicamente reconhecíveis.

Esta aprendizagem impulsiona a, ainda, iniciante formação da identidade profissional docente. “Os professores têm de se assumir como produtores da <<sua>> profissão [...]. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional” (NÓVOA, 1992, p. 28).

E neste terreno, o contato com o profissional em exercício desperta o interesse e a clareza do licenciando em relação às implicações da opção pela profissão de professor. Desencadeia a reflexão sobre os elementos constituintes dessa profissionalidade, o nível de envolvimento pessoal nesse trabalho, o papel social dessa profissão, enfim, as múltiplas dimensões que compõem a prática educativa.

Conclusão

As reflexões apresentadas indicam como consideramos relevante a tendência de formação de professores na perspectiva de pesquisar a prática educativa.

Nosso primeiro argumento é que formar o professor-pesquisador remete aos objetivos da própria formação inicial estendendo-se à formação continuada. Considerando que o primeiro nível de formação é constitutivo de uma base sólida para o desenvolvimento profissional.

Outro argumento é o fato de vivenciarmos um momento histórico propício ao redimensionamento do próprio sentido de ser professor. Pois se discute todo um processo de mudanças de paradigmas nos mais diversos setores da sociedade, inclusive no educacional.

A exigência da compreensão da complexidade do ser humano implica o terceiro argumento: o formar, enquanto processo de

humanização, se faz pela consciência do saber, que sabe fazer, ser e conviver. E que por sua vez exige um processo formativo que integre todas essas dimensões. Portanto, para uma práxis profissional é necessária uma práxis formativa.

Formar pela pesquisa argumenta por si mesma pelas aprendizagens do rigor formal, que instrumentaliza o aluno pela socialização do método, da linguagem e da atitude normatizada pela institucionalização cultural. Não apenas numa proposta de adequar, mas de dar voz ao sujeito.

A formação pela pesquisa permite ao licenciado reconhecer-se como sujeito que tem poder de argumentação nas relações discursivas. No entanto, tendo clareza dos limites a serem transpostos, da articulação coletiva como fonte de possibilidades e da importante contribuição, que como profissional comprometido com a mudança, pode legar à sociedade.

A valorização dos saberes da experiência e dos conhecimentos que ela pode produzir é nosso outro argumento, pois, no processo interativo de educação marcado pela singularidade e incerteza, mais que um repertório de saberes é preciso aprender a produzir saberes a partir da capacidade de relacionar e significar as situações experienciadas.

Nosso último argumento, porém não menos importante, é que formar pela pesquisa implica formar professores com autonomia de elaboração de sua prática educativa pela consistência dos fundamentos que orientam sua construção cotidiana dessa prática.

Essa é, portanto, uma proposta que precisa ser empreendida, discutida e socializada, para que tomando proporção coletiva e amadurecimento experiencial contribua com todas as suas possibilidades para a qualidade da formação e da prática educativa de nossos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e prática de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e prática de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

- BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Madalena (org.). Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. 3. ed. São Paulo: PND, 2003.
- LEWIN, Kurt. Problemas de dinâmica de grupo. São Paulo: Cultrix, 1948.
- LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e prática de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFScar, 2002.
- NÓVOA, Antônio. (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ. Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no ensino superior, São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Artmed, 1998.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RESENHA

A AUTONOMIA DE PROFESSORES

Domingo, José Contreras. *Autonomia de professores*. São Paulo-SP: Cortez, 2002. 296 p.

A autonomia de professores, dentro do contexto de diferentes concepções educativas, é a autonomia que busca entender a relação do professor com a sociedade e do papel desta em relação à educação.

Apesar de ser uma expressão comum em discursos pedagógicos e meios acadêmicos a autonomia de professores, não tem sido bem explicada quanto ao seu significado. O tema autonomia é muitas vezes, usado fora do contexto educativo ou apenas como slogans, para encobrir pretensões outras, ou somente para justificar objetivos da administração pública e como instrumento de controle.

Os professores em geral, também não têm entendido muito bem o verdadeiro sentido da autonomia profissional e a utilizam como instrumento de defesa, no sentido de impor uma menor interferência da sociedade e da própria família nos assuntos da escola.

Por conseguinte, há necessidade de se entender a autonomia dentro do contexto pessoal, institucional e principalmente, profissional do docente, já que este ainda vê seu trabalho como fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidade e da motivação.

A obra, *Autonomia de Professores*, escrita pelo autor espanhol, José Contreras Domingo, doutor em ciências da educação pela Universidade de Málaga, vem preencher a escassez de pesquisa nessa área. É um texto importante, aonde o autor faz interessante estudo, traçando um perfil esclarecedor sobre a natureza e exercício da autonomia dos professores em serviço.

O resultado é uma análise construída em torno de três partes: na Parte I, O PROFSSIONALÍSMO NO ENSINO, o autor chama atenção para o entendimento do que significa ser profissional, discutindo as ambigüidades e contradições inerentes à profissionalidade. Na parte II, MODELOS DE PROFESSORES: em busca da autonomia profissional do docente, encontramos o estabelecimento de discussão sobre as diferentes tradições a respeito da profissionalização do professor, que ora o coloca como um profissional técnico, ora como uma profissão de caráter reflexivo e também sob a concepção de um intelectual crítico. A parte III, A AUTONOMIA E SEU CONTEXTO, encerra o núcleo fundamental da obra. Nela a autonomia do professor é discutida sob o ponto de vista do conteúdo e não como slogan.

O texto mostra que através dos tempos os professores têm perdido o controle sobre o próprio trabalho. A proletarização da profissão docente é apontada como fator preponderante nesse processo que termina com a perda da autonomia. Nas entrelinhas, se encontra a perda do sentido ético da profissão e a falta de natureza ideológica, na atual concepção do saber docente.

Partindo dos traços que caracterizam cada profissão, como, por exemplo, saber sistemático ou competência, vocação, licença exclusiva no campo de trabalho, independência ou autonomia tanto frente às organizações como frente aos clientes e auto-regulação ou controle exercido pela própria categoria profissional, o autor chega à conclusão que o docente ainda é um semiprofissional,

pois não apresenta muito desses traços. Na verdade, as reivindicações de profissionalismo dos professores, podem resultar numa estratégia discutível em relação sua eficácia e valor de suas possíveis conquistas. Neste sentido a reivindicação de profissionalismo pode significar a estruturação da profissão docente, mas, por outro lado, não significa que assim o docente esteja conquistando autonomia.

Em relação à posse do conhecimento científico, a prática científica vem se apresentando como um campo discursivo restritivo e seletivo, aonde a profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação. Porém, o professor ocupa um papel de consumidor e não de criador, em relação à comunidade discursiva da educação. Desta forma quem detém o status de profissionais da educação é um grupo seletivo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como uns poucos especialistas que têm funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. Neste sentido, o profissionalismo docente encerra uma armadilha, revelada através das transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, aonde há sempre a exigência de sua colaboração, através de mais trabalho, sem mais remuneração; mais altruísmo, com menos queixas, tudo em nome de uma profissionalização que atua como modo de garantia da colaboração do docente, sem discutir os limites de sua atuação.

A falta de autonomia, revelada pelo descontrole sobre o próprio trabalho docente e pela desorientação ideológica, não justifica que em nome dessa autonomia se possa excluir a comunidade das decisões educativas que lhe afetam. Nesse paradoxo o autor diz que a autonomia dos professores está mais para a qualidade educativa do que para a qualidade profissional do docente.

Fugir do argumento corporativista que identifica a autonomia como isolamento, intromissão ou forma de obter colaboração e obediência, pode ajudar a encontrar o valor da profissionalidade docente, voltada para a natureza educativa e de valoração subjetiva. Para isso, antes de se reivindicar um melhor status profissional, devem ser reivindicados outros valores profissionais como: melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações e capacidade de decidir, de modo responsável, o propósito educativo. Ora, se a atuação docente não é de caráter isolado do professor, pois, segundo o autor, fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, tomam parte junto com os indivíduos, então, acrescenta ele, para se entender o problema da autonomia, a partir de uma perspectiva educativa deve-se, primeiro, passar pelas três dimensões da profissionalidade, que são: o compromisso de caráter moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional do docente. O caráter moral situa-se acima de qualquer caráter contratual e está relacionado à dimensão emocional, presente em toda a relação educativa; o compromisso com a comunidade diz respeito à relação de compromisso social da própria profissão docente, ocupando aí, o professor, uma função encomendada e recomendada publicamente e a competência profissional, que diz respeito à consciência do docente sobre as conseqüências de sua prática pedagógica.

A racionalidade técnica é vista pelo autor como “uma solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” Assim, o uso da ciência aplicada, é visto como uma barreira ao desempenho profissional, primeiro, porque a relação de estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica; segundo, porque a ciência aplicada para o professor, seriam apenas regras tecnológicas e terceiro, porque os fins pretendidos são fixos e bem definidos. Entendo que essa preocupação do autor é legítima, pois o profissional técnico passa a ser um dependente do conhecimento e nunca um produtor; os objetivos de ensino são sempre vistos como produto, em vez de qualidade que possa guiar a prática. Isso é terrível para a educação.

A formação do professor como um profissional reflexivo, é analisada sob a ótica de Schön (1983), que vê o professor como um pesquisador no reflexo da prática. Assim, ao con-

trário do docente técnico, cuja ação profissional é alheia à realidade externa, o profissional reflexivo entende que faz parte da ação e através dela pode contribuir para o processo educativo. É a reflexão na ação.

O modelo apresentado por Schön (1983), porém é criticado. O professor como profissional reflexivo, segundo o autor é limitado pelo próprio envolvimento individual em práticas reflexivas, tendo em vista que leva em conta apenas a pontualidade do que está em suas mãos e não contempla a situação institucional em sua reflexão. Esse é o mesmo entendimento de autores como Lliston e Zechcne (1991).

Para o autor, cada modelo de professor apresenta um modelo de autonomia distinta. Para o docente técnico a autonomia é vista como status (atributo) e é ilusória; para o profissional reflexivo, é responsabilidade individual e equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Já para o intelectual crítico, a autonomia é concebida como emancipação: liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológica; é consciência crítica.

Nesse sentido, aponta como modelo de autonomia desejada para os professores, a do intelectual crítico, idéia tratada por vários autores, mas melhor desenvolvida por Giroux (1990). A reflexão crítica alia uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores, que avançam, dessa forma, rumo ao processo de transformação da prática pedagógica através da percepção dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas próprias instituições.

Finalizando o autor faz uma abordagem elucidativa sobre o papel que tem hoje a autonomia dos professores, mostrando-a como um processo de construção permanente que envolve vários elementos de forma decisiva. Assim necessariamente a dinâmica da autonomia passa pela independência de opinião do docente; pela formação de sua identidade no contexto de suas relações; pelo distanciamento crítico, pela consciência de sua parcialidade na compreensão dos outros, pelo entendimento de que a auto-avaliação e a compreensão de si mesmo, também fazem parte do processo de discussão. A autonomia dos professores só pode ser identificada corretamente se observada dentro de um contexto de trabalho, pessoal e institucional, independente das dimensões de sua profissionalidade e dos modelos de docentes pré-estabelecidos.

O verdadeiro desafio do professor é, portanto, conduzir a educação democraticamente, fugindo da autocomplacência e do individualismo competitivo. É construir a autonomia profissional, junto autonomia social; adquirir maior capacidade de intervir nas decisões políticas de interesse da escola e construir seu saber docente permanentemente, dentro de interesses voltados para os campos profissionais, pessoais e institucionais.

Entendo que a leitura deste rico trabalho desenvolvido por Contreras, pode ser recomendada para professores de nível superior em geral, mas precisamente para pós-graduandos lato ou stricto sensu, na área de educação e a todos os interessados pelo tema. Pode, também, servir de fonte de inspiração para profissionais de outras áreas, desde que se veja a autonomia como condição indispensável para o crescimento profissional e instrumento de compreensão de tensões ou de contradições, engendradas pelas políticas sociais, nas quais a lógica mercantil ganha espaço contra a lógica elaborada com base em princípios que favorecem as igualdades sociais.

José Adersino Alves de Moura
Mestrando em Educação - UFPI
Oficial da PMPI e Professor da UESPI

ENDEREÇO DOS AUTORES DOS TRABALHOS CONSTANTES
NESTE NÚMERO

Adalberto da Rocha Heck
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei
93.022-000 – São Leopoldo – RS

André Valdir Zunino
Universidade do Sul de Santa Catarina
Tubarão – SC
e-mail: avzunino@terra.com.br

Antonia De Vita
Ricercatora e Professoressa dell'Università di Verona
Dipartimento di Scienza dell'Educazione
Facoltà di Scienza della Formazione
37136 – VERONA – ITALIA

Cleânia de Sales Silva
UFRN/Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Universitário – Lagoa Nova
59.072-970 Natal – RN

Eliete Silva Meireles
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-730 Teresina - Piauí

Flávia Obino Correa Werle
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei
93.022-000 – São Leopoldo – RS

Geida Maria Cavalcanti de Sousa
Universidade de Pernambuco
Faculdade de Formação de Professores de Petrolina
Rua Pau Ferro, 310 – Gercino Coelho
56306-100
geivan@ig.com.br

José Adersino Alves Moura
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-730 Teresina - Piauí

Luciana Storck de Melo Auzani
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei
93.022-000 – São Leopoldo – RS

Marlene Araújo de Carvalho
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-730 Teresina - Piauí

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar
UFRN/Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Universitário – Lagoa Nova
59.072-971 – Natal – RN

Robson Carlos da Silva
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-730 – Teresina – Piauí

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei
93.022-000 – São Leopoldo – RS

Salette Campos de Moraes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei
93.022-000 – São Leopoldo – RS

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS

- 1 – Linguagens, Educação e Sociedade - ISSN – 1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas pelo(s) autor(es) em Educação e área afins;
- 2 – Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área e pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 3 – A apresentação de artigos devem seguir ao disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc), resumo, palavras chave, abstract, keywords, o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os elementos pós-textuais como as referências bibliográficas, anexos e apêndices. As referências bibliográficas e as citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor;
- 4 – O resumo (120 palavras aproximadamente) deve sintetizar o(s) objetivo(s), a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo;
- 5 – Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete, sem preocupação com a estética ou formatação, preferencialmente em Word 97, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, contendo em média 12 páginas, incluindo referências bibliográficas.
- 6 – A identificação dos autores, titulação e local de trabalho e ilustrações devem ser fornecidas em arquivos separados;
- 7 – A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação;
- 8 – A revista não se sente obrigada a devolver originais enviados para apresentação, nem responsabiliza-se pelo conteúdo das idéias e artigos assinados;
- 9 – O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitados ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes sobrinho
Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
edumest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí CEP: 64.040-730