



capa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 13, n.19, jul./dez. 2008
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Reitor: Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Acelina M. de Carvalho

Centro de Ciências da Educação

Diretor: Prof. Dr. João Berchmans Carvalho Sobrinho
Vice-Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Editora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas: Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Anna Maria Piusi – Università di Verona – Itália
Profa. Dra. Antônia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão
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 Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Profa. Dra. Maria Saloni de Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Mariná Holzmman Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

Pareceristas ad hoc (deste número)

Bárbara Maria Macêdo Mendes, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Heraldo Aparecido Silva, Maria da Glória Carvalho Moura, Edwar de Alencar Castelo Branco, Luiz Carlos Sales, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 Teresina – Piauí Fone(86)3237-1214
E-mail: educmest@ufpi.br Web:<<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br.mesteduc/revista.htm>>



Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI



LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 13, n.19, jul./dez. 2008
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Editora Responsável:

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Editora Adjunta:

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Capa:<http://www.rondonia.ro.gov.br/imagens-noticias-com.../>

Diagramação: Cleidinalva Oliveira

Instruções para os colaboradores/autores: vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/
Centro de Ciências da Educação, ano 13, n.19, (2008) – Teresina:
EDUFPI, 2008 – 249p.
Desde 1996

Semestral (jul./dez. 2008)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.

Sumário

Editorial	11
------------------------	----

Artigos

A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS: a prática dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares	15
FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica Marinalva Veras Medeiros e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	28
ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões e mudanças possíveis Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro	40
DE SUPERVISOR À COORDENADOR PEDAGÓGICO: o movimento de constituição da identidade profissional Cristiane de Sousa Moura Teixeira e Maria Vilani Cosme de Carvalho	55
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E SÓCIOHISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR Antônia Batista Marques e Sílvia Maria Costa Barbosa	73
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: fundamentos e reflexões Francisca de Lourdes dos Santos Leal.....	83
ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: reflexões sobre o fazer pedagógico do professor Francisco das Chagas Rodrigues da Silva e Bárbara Maria Macedo Mendes.....	92
REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO Vanessa Hidd Basílio e Bárbara Maria Macedo Mendes.....	105
SATISFAÇÕES E INSATISFAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma investigação sobre a produção de subjetividade e as percepções do desejo de ser docente Joana Elisa Röwer e Tiago Melgarejo do Amaral Giordani	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA Elisabeth Rossetto	118

CONSTRUTIVISMO E ENSINO DE CIÊNCIAS: descobrindo caminhos a partir da educação ambiental

Ana Lúcia Gomes Cavalcante Neto, Ana Rita Franco do Rego, Monica Lopes Folea Araújo e Zélia Maria Spares Jófili145

EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: possibilidades da inserção das novas tecnologias em sala de aula

Márcia Pereira da Silva e Vanusa Karine Ribeiro Xavier155

VIDA E MORTE DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA: reflexões sobre uma identidade em movimento

Antônio Francisco Ramos e Maria Vilani Cosme de Carvalho.....165

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: um estudo do cotidiano de uma sala de aula

Eliana de Sousa Alencar184

EDUCAÇÃO, LOUCURA E ARTE: construção de novos saberes

Elaine Cristina Carvalho Moura.....194

DEMISSÕES E RESISTÊNCIA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO PIAUIENSE (1860-1870): entre loucos, inábeis e adúlteras

Maria Alveni Barros Vieira205

Resenhas

Emancipação e diferença em educação: uma leitura com Bauman – BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão

Robert Maurício de Oliveira Araújo218

A educação para além do capital – MÉSZAROS, István

Gilberto Escórcio Duarte Filho224

Saberes docentes e formação profissional – TARDIT, Maurice

Fernanda Antônia Barbosa da Mota228

A origem da desigualdade entre os homens – ROUSSEAU, Jean-Jacques

Sidclay Ferreira Maia231

Resumos

Políticas de inclusão de jovens em instituições educativas “alternativas” em Teresina-PI: Escola Municipal “Nau Cidadã” e “Casa de Metara”

Marilde Chaves dos Santos238

A constituição social da identidade de gênero de alunos do Liceu Piauiense: sinalizando diferenças e desigualdades	
Ronaldo Matos Albano	234
A criatividade na prática docente do professor de Arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI	
José Ribamar Santos Costa Júnior	240
História e memória da educação infantil em Teresina: 1968-1996	
Zélia Maria Carvalho e Silva	241
Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública	
Julival Alves da Silva	242
Entre rios e letras: um estudo sobre os métodos de alfabetização da rede pública municipal de Teresina-PI	
Célia Revilândia Costa	243
Formação continuada de professores do semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores, tecendo sonhos	
Elmo de Souza Lima	244
Instruções para o envio de trabalhos	245
Permuta	247
Assinatura	248



Editorial

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, diante dos esforços em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a sequência de textos, distribuídos em produções locais, nacionais e internacionais, o que a referenda como instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, assim como de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Deste modo, em continuidade às publicações temáticas, esta edição corresponde ao tema Formação de Professores e Práticas pedagógicas, envolvendo o período de julho a dezembro de 2008. Como estrutura padrão, iniciamos com a apresentação de artigos que discutem o tema central em diversas modalidades de pesquisa em suas abordagens teóricas e metodológicas. Assim, a temática está explorada contemplando: a formação docente, as práticas pedagógicas, produção de saberes próprios da docência, de forma que expõem situações diversas do trabalho da docência e da profissionalidade docente. Ao articular estas produções com enfoques diversos sobre a docência, procuramos expressar as atuais discussões do campo da Formação de Professor e das Práticas Pedagógicas, de forma que expressem uma qualidade acadêmica e um aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Em seguida, contempla duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas que abordam campos de conhecimento diversos, selecionados pela atualidade das discussões que desenvolvem, como também pela importância das informações que retêm em suas amplitudes históricas. Outra na modalidade de Resumo de Dissertações, cuja finalidade maior é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd/UFPI, no decorrer do segundo semestre do ano de 2008.

Com a expectativa de que as discussões expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas neste campo de conhecimento, bem como de crescente incentivo e contribuição dos atuais e futuros colaboradores, o PPGEd/UFPI põe em circulação a presente tiragem de Linguagens, Educação e Sociedade, com o desejo de dispor sempre com a colaboração da comunidade que discute questões educacionais inscritas no campo da educação e do trabalho docente.

Para todos uma boa leitura
Comitê Editorial



Artigos

A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS: a prática dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares¹

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o processo de construção e socialização dos saberes pedagógicos na prática de cinco docentes universitários do Campus Ministro Reis Velloso, Universidade Federal do Piauí. Optamos pela abordagem qualitativo-interpretativa com base nas características apontadas por Pérez Gómez (1998) e como técnicas de coleta de dados a entrevista não-estruturada, a observação em sala de aula e a história de vida. Para analisar os dados utilizamos as noções de habitus e de campo de Bourdieu (1972; 1994), o conceito de saber de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), saberes pedagógicos de Rodrigues (2001) e a noção de cotidiano de Heller (1970; 1977). A pesquisa revelou que os professores constroem, reconstruem e socializam os saberes pedagógicos no cotidiano de sala de aula por meio de fontes diversas como: participação em eventos científicos, aquisição de literatura especializada, investimento em formação contínua, interação com os alunos, troca de experiência com os pares e a utilização da vivência profissional adquirida nos percursos pessoal e profissional. Constatamos que os professores demonstraram interesse na aquisição e incorporação de saberes pedagógicos e os consideraram essenciais na docência universitária. Esses saberes foram construídos por meio do estudo e da postura investigativa.

Palavras-chave: Saberes Pedagógicos. *Habitus*. Campo. Cotidiano.

THE UNIVERSITY AND THE BUILDING OF THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: the docents' practice of the Campus Ministro Reis Velloso

Abstract

The purpose of this article is to analyze the process of construction and socialization of the pedagogical knowledge of five academicals educators of Campus Ministro Reis Velloso – Federal University of Piauí. We opt to use a qualitative-interpretative approach based on the characteristics pointed out by Pérez Gómez (1988) and using data collection and non-structured interviews, classroom observation and their life history. To analyze the data we used Bourdieu's (1972; 1994) concept of habitus and field; Tardif, Lessard and Lahaye concepts of knowledge; Rodrigues' (2001) pedagogical knowledges and the Heller's (1970; 1977) notion of quotidian. The research revealed that the professors build, rebuild and share the pedagogical knowledge on the classroom day to day using various sources like taking part of scientific events, acquisition of specialized literature, investment on continuous professionals development, interaction with the students, experience exchange with other professionals and the utilizations of the professional knowledge acquired during their personal and professional careers. It was found that the professors showed interest on acquisition and incorporation of pedagogical knowledges considering them an essential part of college teaching. Those knowledges were built by means of study and investigative posture.

Keywords: Pedagogical Knowledges. *Habitus*. Field. Quotidian.

Introdução

O presente texto trata-se de um recorte da nossa dissertação de Mestrado em Educação intitulada "A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-Piauí." O objetivo da pesquisa foi fazer uma análise e caracterização do processo de construção e socialização

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Novembro de 2008.

¹Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: socorro@ufpi.br

dos saberes pedagógicos de cinco docentes desta instituição de ensino superior. Identificamos os diferentes saberes produzidos pelos docentes focalizando os conceitos de saber de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), saberes pedagógicos de Rodrigues (2001), habitus e campo de Bourdieu (1972; 1994) e a noção de cotidiano de Heller (1970; 1977). Analisamos como o professor do ensino superior nos embates da prática docente cotidiana está construindo e reconstruindo os saberes para embasar seu trabalho. Contextualizamos a discussão sobre a problemática do saber e os saberes pedagógicos a partir de estudos estrangeiros e nacionais. Optamos pela metodologia qualitativo-interpretativa com base nas características apontadas por Pérez Gómez (1998). Utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista não-estruturada, a observação em sala de aula e a história de vida.

A pesquisa revelou como os professores constroem, reconstróem e socializam os saberes pedagógicos no cotidiano de sala de aula que sinaliza para a produção de novos saberes pedagógicos por meio de fontes diversas como: participação em eventos científicos, adquirindo literatura especializada, investindo em formação contínua, trocando experiência com os pares e usando a vivência profissional acumulada nos percursos pessoal e profissional.

A Universidade e a construção de saberes

Os estudos acerca da formação dos professores universitários tais como: Capelletti (1992); Vasconcelos (1996); Fernandes (1998); Masetto (1998); Fontoura (1999); Frota e Alves (2000) apontam a necessidade dos professores universitários terem domínio dos saberes pedagógicos, e, geralmente, esse é o ponto mais carente dos docentes do ensino superior. Em geral, não se consideram na contratação dos professores universitários o seu preparo pedagógico, o domínio dos saberes pedagógicos importantes e indispensáveis na sua atuação em sala de aula. Conforme Fernandes (1998, p. 95-96):

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso.

Portanto, a universidade deve se preocupar mais com a questão da formação pedagógica do professor do ensino superior. O ingresso dos docentes não deve ocorrer de forma circunstancial. Além do domínio de conhecimentos na área específica de atuação, o professor universitário precisa ter uma sólida formação pedagógica para produzir saberes e refletir sobre sua própria prática.

Capelletti (1992) refletindo sobre a docência universitária destaca a importância da pesquisa na construção da docência. O professor deve ser capaz de produzir saber próprio, para poder ensinar a qualidade básica da universidade que é a criação científica.

Por sua vez, analisando o papel do professor universitário, Vasconcelos (1996) entende que o professor do ensino superior deve adotar uma postura crítica e questionadora frente ao conhecimento com a possibilidade de recriá-lo, juntamente com seus alunos, estimulando-os a buscar conhecimentos novos.

Frota e Alves (2000) destacam que a universidade no momento da contratação de professores considera apenas as competências relacionadas ao domínio do conteúdo ou aos títulos acumulados, o que é insuficiente. Segundo esses autores para um bom desempenho, é necessário que o professor tenha o domínio do saber curricular, da disciplina ou campo que pretende lecionar na universidade. Sendo imprescindível também uma sólida bagagem do saber da ciência da educação, o saber pedagógico, mesmo que não esteja

lecionando no curso de pedagogia.

O professor universitário é o profissional que precisa conhecer profundamente o campo do saber que pretende ensinar, ter senso crítico da realidade que está inserido para poder selecionar os conteúdos da sua disciplina. Deve possuir um conhecimento vasto não apenas da sua área, mas dos outros campos do saber. Precisa também ter uma postura investigativa, ser um pesquisador capaz de construir novos saberes e, ainda, motivar seu aluno a produzir.

Vale ressaltar que a universidade deve ser um espaço privilegiado da construção e reconstrução do saber, com uma mentalidade criativa, com consciência crítica e reflexiva do seu papel de questionar, investigar, debater e propor caminhos para solucionar os problemas existentes tanto no âmbito universitário quanto na sociedade.

É interessante salientar que, para lecionar na universidade, o professor não necessita apenas do domínio dos saberes referentes à disciplina que ensina, mas também dos saberes pedagógicos que englobam os conteúdos, habilidades e valores. O professor universitário, independentemente de sua formação profissional, precisa ter uma formação pedagógica para desempenhar adequadamente a função docente.

Nesse sentido, ao discutir questões relativas à formação dos professores para atuar na universidade na perspectiva de uma formação sistematizada e reflexiva, fundamentada em uma atuação efetiva no âmbito da educação superior, Fontoura (1999, p. 108) compreende que:

A universidade é um centro de investigação e de produção de conhecimentos bem como de educação e de formação de educadores; é um centro de formação de cientistas e investigadores, bem como o local que possibilite a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade; é igualmente um espaço de recolhimento da experiência cultural e da transmissão da cultura às novas gerações.

Pudemos perceber um ponto comum na visão dos estudiosos brasileiros acerca do saber na universidade, isto é, eles entendem que a universidade é o local apropriado para a construção e reconstrução dos diferentes saberes, principalmente dos saberes pedagógicos para exercer adequadamente a docência universitária.

O espaço da construção dos saberes pedagógicos: habitus, campo e cotidiano

Os estudos sobre a formação dos professores universitários, acerca dos saberes docentes para ensinar, apontam que o docente, em sua trajetória pessoal e profissional, constrói, reconstrói e socializa saberes, agindo na complexidade da prática pedagógica, respaldado nos diferentes saberes implícitos nessa prática.

A discussão acerca dos saberes docente surge em âmbito internacional, com pesquisas de estudiosos tanto dos Estados Unidos quanto da França e Canadá, nas décadas de 1980 e 1990. Este tema emerge com o movimento de profissionalização do ensino, da formação do professor e das preocupações com as questões do repertório de conhecimentos do professor. Nos trabalhos em âmbito internacional destacam-se Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

O saber docente é compreendido “como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, p.218). Nessa direção, o professor precisa adquirir os saberes necessários para atuar no magistério de

qualquer nível de ensino e o docente universitário, para embasar seu trabalho além dos saberes curriculares, disciplinares e da experiência, necessita também dos saberes pedagógicos. O saber docente é definido num sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, tudo aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p.10-11).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 232) apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas implicações na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência. Eles entendem que os saberes da experiência:

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a) professor (a) s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes com os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Portanto, os saberes da experiência são fundamentais, por serem constituídos dos demais saberes transformados e incorporados pelos docentes na prática educativa cotidiana. Esses saberes, resultado da experiência profissional, integram a identidade dos professores e orientam a sua prática.

Em nível nacional, as pesquisas educacionais brasileiras mostram que essa é uma área relativamente nova. Os estudos surgem com base na complexidade da prática pedagógica e dos saberes construídos pelos professores. Nesse sentido, os trabalhos aparecem na literatura educacional brasileira com o propósito de identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. Assim, os saberes vêm sendo apontados sob diferentes enfoques, considerando-se que são plurais.

Nesse sentido, as pesquisas em nível nacional acerca dos saberes dos professores, apesar de desenvolverem características próprias, continuam sintonizadas com os estudos estrangeiros principalmente nas questões relativas ao ensino e à profissionalização do professor.

A pesquisa desenvolvida por Therrien (1996) ressalta que os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes mobilizados na prática cotidiana, isto é, os saberes da experiência. Segundo Therrien (1996, p. 2):

Os saberes de experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Outro estudo que procura analisar a questão do saber docente é o trabalho Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação, desenvolvido por Damasceno (1996). Nessa pesquisa, a autora investiga os professores de escolas públicas do Ensino Fundamental sobre a sua própria prática pedagógica e os saberes advindos da prática social. A partir do levantamento de dados, a autora constata que a prática docente fundamenta-se em uma racionalidade instrumental. Contudo, os professores reconhecem a necessidade de que seja desenvolvida uma prática pedagógica mais voltada à realidade dos alunos. Nesse sentido, Damasceno (1996, p. 20) afirma:

[...] pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que freqüentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social o que a escola se propõe a transmitir.

Por sua vez, o professor deve ser capaz de saber lidar com situações adversas, com o conflito, com o confronto dos saberes sistematizados da escola e os diversos saberes oriundos dos grupos sociais.

A respeito da formação do professor Pimenta (2000) aponta os saberes que devem ser mobilizados pelo docente na prática pedagógica: os saberes da experiência, construídos no cotidiano, através da reflexão permanente sobre sua prática, mediatizados pelos alunos e pelos colegas de trabalho, os conhecimentos específicos da área que pretende ensinar, que não se reduz à informação, mas a trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para produzir novas formas de existência e de humanização.

Na concepção de Pimenta, os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades reais dos docentes. Nesse sentido, os saberes pedagógicos podem ser mobilizados com base nos problemas que a prática coloca. Nessa perspectiva, resgata o sentido de considerar-se o professor no processo da sua própria formação, na reconstrução de saberes iniciais, confrontados com sua prática, vivências e experiências. Desta forma, seus saberes vão-se constituindo com base na reflexão na e sobre a ação. Esse enfoque apresenta-se como um novo paradigma na formação de professores que constroem os saberes no seu trabalho diário.

Por sua vez, Rodrigues (2001, p. 23) elabora o conceito de saberes pedagógicos considerado como:

[...] *habitus* (conteúdos, habilidades e valores) construídos e/ou incorporados pelos professores ao longo da vivência familiar, estudantil e docente, da atividade de informação e formação, da prática cotidiana e aplicados na transformação e transmissão de saberes socialmente determinados para serem ensinados na escola.

Nesse estudo, tomamos por base o conceito de saberes pedagógicos formulado por Rodrigues tendo em vista que este trabalho focaliza a construção dos saberes pedagógicos do professor universitário.

É preciso dar mais importância ao *habitus* do professor, orientador de suas ações, visto que, na tomada de micro-decisões, na prática cotidiana, ele lança mão dos diferentes saberes acumulados ao longo do percurso pessoal e profissional.

Segundo Bourdieu (1972, p. 175) o *habitus* são:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro.

Portanto, com a idéia de *habitus* explicitamos os aspectos da prática menos visíveis que se apresentam nas relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que o

habitus é espelho da conduta e orientador das ações dos professores.

A prática da profissão e a experiência acumulada ao longo dos anos tendem a transformar-se em uma “maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade” (TARDIF, 2002, p. 51).

No exercício cotidiano de sua função, os professores se deparam com situações que exigem decisões rápidas nem sempre racionais. Para lidar com o imprevisto, os docentes recorrem aos esquemas interiorizados, ao habitus, às disposições incorporadas no decorrer da sua carreira, criando espaço para a improvisação, em busca de alternativas que permitam enfrentar situações imponderáveis da profissão.

Com a noção de campo, explicitamos o domínio que os professores têm do campo profissional ao deparar-se com dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano, que recursos criam ou recorrem, ao tomar decisões que possibilitem superá-las.

Para Bourdieu (1994, p. 19) campo é “o locus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.” Segundo Bourdieu o campo é um espaço que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação aos outros espaços ou campos sociais.

Aliado às noções de habitus e campo, com a noção de cotidiano, identificamos como os docentes constroem e socializam os diferentes saberes e as implicações desses saberes na aprendizagem dos alunos. Portanto, é no cotidiano da universidade que os saberes vão sendo construídos no dia-a-dia do trabalho docente.

Empreendemos a nossa análise acerca do cotidiano ancorada nos estudos de Heller. Essa autora define a vida cotidiana como “um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1977, p. 19). Ela coloca no centro de suas reflexões a questão do cotidiano. Nessa perspectiva, “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 1970, p. 17). Mostra que em toda sociedade existe uma vida cotidiana e todo ser humano, qualquer que seja o seu posto na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Nesse sentido, o cotidiano está presente em todas as esferas da vida do indivíduo, seja no trabalho, no âmbito familiar, na universidade, seja em suas relações sociais. O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa em qualquer sociedade que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade.

Nesse aspecto, as crenças, as atitudes e os significados que os docentes constroem e estabelecem no cotidiano justificam suas ações que, na maioria das vezes, são espontâneas e não valorizadas. Daí a necessidade de voltar um olhar crítico aos atos rotineiros para compreender os saberes construídos no cotidiano universitário.

Abordagem metodológica

Desenvolvemos a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo com base nas características apontadas por Pérez Gómez (1988). Segundo esse autor, o enfoque interpretativo possui uma complexidade na investigação educativa que reside na necessidade de ter acesso aos significados, uma vez que, estes só podem ser capturados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem. Nesse sentido, o processo de investigação exigirá a permanência prolongada do pesquisador no ambiente da realidade natural em que os fenômenos são produzidos, cujo sentido quer compreender.

Esse enfoque tem como objetivo compreender os fenômenos e a formação dos que neles participam, para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz. O enfoque interpretativo tem como propósito mergulhar profundamente na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e a flexibilidade que a situação exigir, elaborando descrições e abstrações dos dados, sempre provisórias.

Nessa metodologia, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação e precisa mergulhar em um processo permanente de indagação e reflexão para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis, na tentativa de estabelecer as relações conflitantes e difusas entre os indivíduos e os contextos.

Na perspectiva interpretativa os relatórios de investigação devem ser o reflexo fiel da realidade viva dos fenômenos estudados. O estilo é ágil, narrativo e colorido, utilizando a linguagem dos próprios indivíduos, as suas ações e reações.

Enfim, no enfoque interpretativo, o investigador que intervém na universidade deve produzir seu próprio conhecimento, seus próprios esquemas interpretativos, resultado da comparação com a realidade, com as experiências próprias e alheias e com as representações subjetivas que os participantes realizam da sua própria situação.

Análise e discussão dos resultados

No decorrer da investigação, mantivemos um contato direto e prolongado no Campus Ministro Reis Velloso com os sujeitos e a situação estudada, procurando descrever e analisar o processo de construção dos saberes pedagógicos dos docentes universitários com base na prática pedagógica. Buscamos compreender as idéias, atitudes, valores e gestos dos sujeitos pesquisados no contexto universitário, observando as interações sociais, a riqueza da diversidade dos acontecimentos e dos sujeitos.

Ao longo da pesquisa utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista não-estruturada com cinco professores dos cursos de Administração (Jacob), Pedagogia (Vânia e Lúcia), Economia (Carlos) e Contábeis (Leandro) com tópicos enfatizando os aspectos que pretendíamos observar permitindo os sujeitos discorrerem sobre o tema proposto. As entrevistas foram individuais, gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas por nós; a observação em sala de aula centrada em aspectos considerados significativos da ação docente foi realizada com quatro professores (Jacob, Vânia, Carlos e Leandro) por um período de um mês cada, nos turnos tarde e noite.

É importante ressaltar que a observação direta e orientada é uma técnica que se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado e permite verificar detalhes dos eventos ocorridos em sala de aula, no caso, tendo como fio condutor o resultado das entrevistas.

As observações foram dirigidas àqueles eventos mais intensos e sistemáticos os quais não puderam ser visualizados nos dados da entrevista. Para registro das observações utilizamos diário de campo. As notas de campo, segundo Triviños (1987, p. 154) “podem ser entendidas como todo processo de coleta e análise de informações [...] descrição de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.” Nesse sentido, as notas de campo consistem no relato escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, gestos) que o pesquisador observa nos sujeitos no percurso da sua investigação.

Sentindo, ainda, a necessidade de aprofundar esse estudo, decidimos utilizar também como instrumento de coleta de dados a história de vida com dois professores (Jacob e Vânia) selecionados por apresentarem um trabalho que poderia apontar indicativos

de qualidade no processo de construção dos saberes pedagógicos, privilegiando a coleta de informações contidas na trajetória de vida pessoal/profissional dos docentes, suas experiências, o cotidiano e a maneira como esses saberes construídos e acumulados têm implicações na prática pedagógica.

A história de vida tem como objetivo fundamental penetrar no interior dos sujeitos, em suas práticas na tentativa de reconstruir os acontecimentos vivenciados principalmente no decorrer da formação profissional e a sua importância para a construção de saberes pedagógicos.

Nessa perspectiva, a história de vida constitui um excelente recurso, devido à sua riqueza potencial, necessitando de uma utilização prática com base em uma reflexão metodológica aprofundada. As histórias de vida contribuem para resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, os saberes construídos por eles próprios no decorrer de seus percursos de vida e, principalmente, de suas carreiras profissionais.

Destacando a importância da história de vida dos professores, tendo como eixo central a linguagem, Kramer e Souza (1996, p. 21) assinalam que:

Um primeiro desafio que encontramos ao utilizar as histórias de vida em pesquisa educacional é o de produzir um conhecimento que se situe na encruzilhada de vários saberes, quer dizer um conhecimento compartilhado dialogicamente que requer, sobretudo, uma linguagem entre entrevistador e entrevistado; um segundo desafio diz respeito à articulação de história e memória redefinindo esses conceitos.

Portanto, nas histórias de vida dos professores produzidas nos percursos pessoal e profissional podemos identificar a variedade de saberes devido à pluralidade dos saberes docentes construídos nos âmbitos familiar, estudantil e no contexto acadêmico.

Após o encerramento da coleta de dados no campo da pesquisa, fizemos uma leitura rigorosa e sistemática de todo o material obtido durante a investigação para empreender a análise dos dados iluminados pelos aportes teórico-metodológicos já anunciados. Utilizamos alguns extratos das entrevistas, observações em sala de aula e história de vida dos sujeitos pesquisados.

Com relação aos saberes pedagógicos os depoimentos dos professores demonstram a sua importância. Vejamos:

O professor universitário precisa de uma série de conhecimentos, ou seja, os saberes pedagógicos, como ele deve tratar o aluno, que conteúdos devem ser ministrados para o aluno, as habilidades e os valores que vão ser construídos dentro da sala de aula. (Leandro).

Não basta ter apenas o conteúdo, mas, a habilidade, o trejeito para trabalhar esses conteúdos. [...] A importância dos saberes pedagógicos é porque quando se tem esse conhecimento com certeza o professor está encaminhando o aluno para um resultado bem positivo dentro do processo ensino-aprendizagem. (Lúcia)

Compreendemos que os saberes pedagógicos são fundamentais para uma atuação eficiente e eficaz no ensino superior. Não basta apenas o professor ter o domínio de conteúdos, é preciso também desenvolver habilidades para a construção de saberes, aliado aos conteúdos e as habilidades. Nesse sentido, os saberes pedagógicos são fundamentais para o professor conduzir com êxito o processo ensino-aprendizagem.

Quanto às fontes dos saberes pedagógicos são diversas. Segundo Tardif (2002, p. 21) “o saber dos professores não provêm de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]”. Tardif constata que

no contexto de sua profissão e de sala de aula, os professores utilizam vários saberes que, muitas vezes, não são elaborados por eles, pois são oriundos de lugares sociais anteriores à sua carreira, contudo, integram a profissão docente.

Constatamos nos relatos das professoras como elas buscam a diversidade de fontes.

Nós fazemos o uso dessas fontes em caráter permanente como: congressos, cursos, livros, revistas especializadas, internet e a troca de experiências com colegas [...]. O professor precisa fazer uso dessas fontes, pois é uma exigência da avaliação do, o próprio aluno também e o mercado de trabalho que exige que nós façamos o uso dessas fontes de saberes. (Lúcia).

As fontes dos saberes pedagógicos você busca nos livros, em revistas especializadas, a troca de experiências com colegas de trabalho da área ou de outras áreas. Tudo isso serve de embasamento teórico para formar e adequar os saberes pedagógicos no cotidiano. (Vânia).

Há um consenso entre as professoras quanto à importância dos livros, revistas especializadas, eventos científicos, a troca de experiências com colegas e a vivência profissional na aquisição dos saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são valorizados pelo professor. O depoimento de Carlos confirma: “Acho que a vivência profissional foi um dos grandes legados que trouxe para a universidade [...]. Então, de fato, eu trouxe uma experiência profissional.”

É de extrema importância a experiência profissional que os docentes acumularam no decorrer da trajetória pessoal e profissional. Os saberes da experiência proporcionam maior segurança na tomada de decisões, em situações de conflito, no cotidiano de sala de aula.

Os dados revelaram também que a ideia de habitus está presente nos aspectos da prática pedagógica menos visíveis, que se apresentam nas relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que o habitus é o espelho da conduta e orientador das ações dos professores.

O relato do professor expressa o habitus primário (familiar) no ofício de professor, principalmente a influência do pai, da mãe e do tio. Vejamos a sua fala:

A minha mãe foi professora e diretora de uma escola primária [...]. O meu pai foi professor de Matemática no Ginásio Parnaibano em Parnaíba [...]. O meu tio Benedito Jonas era considerado o melhor professor de Português da Escola Normal de Parnaíba [...]. Talvez isso tenha provocado alguma coisa em mim para ser professor. (Jacob).

Dessa forma, o habitus como interiorização das normas e dos valores tem sua origem na infância dos indivíduos, adquirido na família; e essa autoridade familiar é o chamado habitus primário por ser realizada sem antecedentes e que, posteriormente, dependerá da constituição de todo e qualquer habitus que vier a ser inculcado subseqüentemente, pois o habitus sendo constituído ao longo da vida do indivíduo e sendo um produto da inculcação é uma estrutura sempre atualizada perante as novas situações e as ações dos indivíduos.

Identificamos no relato da professora a interiorização do habitus: “Às vezes alguma coisa que nem está prevista no planejamento e de repente surge a necessidade de um conteúdo novo [...], enfim, tem que procurar isso sempre que a situação se fizer necessária” (Vânia).

A partir da noção de campo, explicitamos o domínio que o professor tem do campo profissional. Apresentamos um trecho da fala do professor: “O docente tem que ter conhecimentos gerais até porque o mercado está exigente na formação do profissional

(Carlos).”

Com a idéia de cotidiano desvendamos o dia-a-dia do professor universitário e m relação à construção dos saberes pedagógicos. Identificamos no relato da professora essa afirmação: “Os saberes pedagógicos são adquiridos e incorporados também com base na experiência, nas práticas cotidianas, nas situações vividas em sala de aula e na interação com os alunos” (Vânia).

Na prática pedagógica de sala de aula, dos professores observados, percebemos a característica do saber temporal:

A professora Vânia diz:

- É sempre bom parar e refletir, fazer uma auto-avaliação para planejar de uma forma mais consciente. O tempo vai passando e você vai começando a refletir sobre os prós e os contras. E a partir disso começa a agir com responsabilidade com base na experiência sem ser impulsiva (Diário de Campo do dia 17/05/02).

Ao terminar de escrever as frases do exercício no quadro de acrílico, Jacob avisa aos alunos:

- Vocês tentem em 25 minutos responder às questões dos exercícios. Os 25 minutos depois podem consultar livros e cadernos e os outros dez minutos podem responder com a ajuda dos colegas. Cada exercício tem um bônus de 1,0 ponto até o limite máximo de 5,0 pontos (Diário de Campo do dia 14/06/02).

Na aula se Ética a Profissional, cujo tema é Ética e Moral, a professora Vânia comenta:

- Nos últimos dez anos houve uma inversão de valores. Todas as formas de comportamento estão inversas. Além disso, a tecnologia, o capitalismo desenfreado, a sede de poder de alguns políticos, “o salve-se quem puder” [...].

- Se o ser humano não buscar a retomada do respeito e a solidariedade eu não sei aonde nós vamos parar (Diário de Campo do dia 08/05/02).

Na aula sobre O Mercado, o professor Carlos explica:

- Antigamente o mercado interno era desprezado em detrimento do mercado externo. Hoje o mundo é o mercado. Nós compramos muita porcaria da China [...] Quando o mercado é combinado é cartel [...]. Oligopólio homogêneo é quando a quantidade, o preço e a embalagem são iguais (Diário de Campo do dia 14/05/02).

Na aula do professor Leandro sobre A Bolsa de Valores ele explica:

- A Bolsa de Valores é dinâmica.

- Uma aluna comenta:

- A subida do candidato Lula a Presidente da República fez a Bolsa de Valores despencar:

- O professor complementa:

- Os investidores retiram o seu capital do país até por um aspecto psicológico (Diário de Campo do dia 17/05/02).

É importante destacar que, nas situações descritas, na observação do cotidiano das aulas propriamente ditas, os professores revelam toda a trajetória que percorreram, no sentido da incorporação dos rituais que determinam o seu ofício, isto é, os comportamentos espontâneos, os gestos, as expressões, as maneiras, os movimentos de corpo, o uso de múltiplas linguagens, a interação com os alunos, a mediação da aprendizagem, a apresentação de respostas a questões que não sabiam que sabiam. Nesse sentido, a força do habitus é incontestável na maneira de agir dos professores.

Em suma, a análise dos pequenos episódios, a rotina da escola, os sujeitos particulares ganham nas abordagens sobre o cotidiano uma importância fundamental, rompendo com uma visão estática e repetitiva da escola para entendê-la como um espaço dinâmico e privilegiado para a produção de saberes.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo que, sem o interesse e o compromisso do professor universitário em buscar uma atualização permanente e adquirir os saberes pedagógicos, fica difícil realizar uma prática diferenciada.

Um ponto importante que a universidade deveria considerar no momento da contratação de seus professores é o domínio não apenas dos saberes específicos da sua área de atuação, haja vista que, para um bom desempenho, é fundamental que o professor tenha o domínio dos saberes pedagógicos que englobam *habitus*, conteúdos, valores e habilidades. O professor universitário precisa adquirir também os saberes curriculares, disciplinares e da experiência.

Os professores investigados são críticos, reflexivos, possuem o domínio de saberes na sua área específica e nas demais áreas do saber, adquiridos através do estudo e da pesquisa, pois a postura investigativa é fundamental para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Enfim, são profissionais com uma sólida formação pedagógica e valorizam o aluno como um construtor do saber e com compromisso político para a formação de cidadãos.

Os professores investem no processo de construção e socialização de saberes pedagógicos por meio da participação de eventos que tratam de assuntos tanto referentes à sua profissão e a área específica de atuação quanto dos saberes docentes. Percebemos que os professores investigados têm essa consciência, tendo em vista que buscam os saberes pedagógicos por meio de fontes diversas, participando constantemente de eventos científicos, adquirindo literatura especializada, trocando experiência com os pares, usando a vivência profissional e acessando a internet.

A postura dos professores do Campus Ministro Reis Velloso demonstra interesse na aquisição e incorporação de saberes pedagógicos. Eles são ousados, dinâmicos, inquietos estão sempre em busca de melhorar sua prática. Nesse sentido, conseguem desenvolver um trabalho diferenciado; isto é, não desenvolvem a prática baseada na reprodução, mas na reflexão. Eles têm consciência da necessidade de adquirir os saberes pedagógicos fundamentais na docência universitária.

Ressaltamos que os professores valorizam também os saberes da experiência, que proporcionam segurança para solucionar situações conflituosas em sala de aula. Muitas vezes, sem ter tempo de pensar para fundamentar de modo racional suas decisões, os professores agem improvisando, recorrendo ao *habitus* pedagógico.

Identificamos, na prática de sala de aula, que os professores conseguem mobilizar os saberes pedagógicos pela forma de envolvimento do aluno com a própria aprendizagem por meio da interação que se estabelece entre ele, o aluno e o saber.

Durante a pesquisa, pudemos evidenciar como os professores constroem, reconstróem e socializam os saberes pedagógicos, como também observamos o cotidiano de sala de aula, revelador de indicativos que contribuem para a construção de novos saberes pedagógicos.

Em síntese, o processo de construção de um novo saber pedagógico na prática dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso exige um repensar permanente, um mergulho profundo na própria prática, refletindo sobre a sua formação e a sua ação em sala de aula,

visando construir/reconstruir, reinterpretar e ressignificar os saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, a prática é um referencial para balizar os saberes pedagógicos.

Referências

- BESERRA, M. P. do S. **A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-PI**. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.
- BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.
- _____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de terceiro grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p.13-18.
- DAMASCENO, M. N. **Saber da prática social e saber escolar**: refletindo essa relação. In: Anais da 19ª Anped, 1996. (Disquete).
- FERNANDES, C. M. B. **Formação do professor universitário**: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 95-112.
- FONTOURA, H. A. da. **A formação do professor universitário**: consideração propostas de ação. In: CHAVES, M.; SILVA, W. C. (Org.). **Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- FROTA, P. R.; ALVES, V. C. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente**. Florianópolis: Metrópole, EdUNOESTE, 2000.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- KRAMER, S; SOUZA; S. J. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S; SOUZA; S. J. (Org.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa educacional**: São Paulo: Ática, 1996. p. 13-41.
- MASETTO, M. T. (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.
- ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender o ensino na escola**: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RODRIGUES, J. R. T. **A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos**. 2001. 286f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE; L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber de experiência das práticas educativas**. Cadernos de Pós-Graduação, Fortaleza, n.5, p.1-4, set 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica

Marinalva Veras Medeiros¹
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

Resumo

No sentido de compreender a relação teórico-prática desenvolvida pelos professores na construção de saberes em salas de aulas, enfocamos neste estudo como tema principal a formação docente, dentro de uma perspectiva de práxis transformadora. Para atingirmos este objetivo procuramos apreender o envolvimento das teorias educacionais discutidas nos cursos de formação de professor com as práticas docentes experienciadas em sala de aula. Com o propósito de refletir acerca desta temática, perguntamo-nos: Como os saberes docentes são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor? Como os estudos teóricos que ocorrem nos centros de formação docente podem ser mediados na sala de aula, campo real de atuação do professor? Para responder a estes questionamentos, utilizamos os recursos da pesquisa bibliográfica, objetivando a elaboração de um referencial de análise para obtermos uma compreensão consistente da práxis docente enquanto transformadora.

Palavras-chave: Formação Docente. Práxis. Racionalidade Técnica. Sócio-Histórica. Prática Reflexiva.

DOCENT FORMATION: from theory to praxis in a sociohistorical approach

Abstract

In the purpose of understanding those social demands, in the way of undastanding the theoretical practical relation developed by teachers in the building of "knows" in classrooms we intend to develop our studies, having as principal theme the educational formation, inside a perspective of transformer praxis, also considering the contributions of the social-historical approach. Education needs to accompany those changes, to correspond to the demands of the society. So we did a witting that is going to the educational theories developed in the educational formation center to the educational practices developed in the classroom. In the purpose of to reflect concerning this thematic we ask: How educational acquirements are elaborated, re elaborate and appropriate by teacher? How the theoretical studies that happen in the educational formational center can be demonstrated in the classroom, real field of the teacher's performance? To answer our inquietudes, we will develop our studies, in the purpose to find new possibilities for the education.

Keywords: Educational formation. Praxis. Rationality Technical. Social-Historical. Practice reflexive.

Introdução

A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu

Recebido em: Outubro de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹ Mestra em Educação e Pedagogia da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI.

E-mail: marinalvaveras@yahoo.com.br

² Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

E-mail: carmen.cabral@pq.cnpq.com.br

desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Nesse sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Com o objetivo de analisar a formação docente a partir da construção social e histórica do conhecimento que necessariamente perpassa por esta formação, optamos por fazer um recorte que vai das teorias educacionais desenvolvidas nas universidades e institutos de formação docente às práticas desenvolvidas pelo professor na sala de aula. Em nível de práticas pedagógicas, inquietamo-nos com frequência, no nosso percurso profissional de professor, uma problemática antiga, que se transforma em discussão, principalmente nos centros acadêmicos, somente a partir das duas últimas décadas. Esta problemática refere-se à dicotomia existente entre a teoria e a prática.

No sentido de trazer reflexões acerca desta temática, perguntamos-nos: como os saberes docentes são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor? Como as discussões, análises e reflexões que ocorrem no interior dos centros de formação profissional do professor podem ser mediadas na sala de aula, campo de atuação real do professor?

Para formar o “tecido” teórico deste artigo, no sentido de compreender o professor como profissional reflexivo e investigativo de sua prática, discutiremos esta temática à luz de teóricos nacionais como: Pimenta (2005), Freire (1997), Monteiro (2005) e internacionais como Zeichner (1993), Giroux (1986, 1988, 1997) Contreras (1997) e Vygotsky (1998), que têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca desta temática, entre outros.

Com base nesse referencial teórico, pretendemos desenvolver nossas análises no sentido de compreendermos que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sóciohistórica, é também construída no social. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição sine qua non para a construção dos saberes.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema deste artigo contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica, situando-nos, especificamente, no campo da formação docente, enfocando a relação teoria e prática na perspectiva de sua teorização, com o propósito de construirmos um referencial consistente. Esperamos, dessa forma, atingir os objetivos propostos anteriormente e contribuir com uma análise mais elaborada acerca dessa relação.

A preocupação com a relação entre teoria educacional e prática docente, como já falamos anteriormente, vem ocupando as discussões na educação. A propósito, essa relação teoria e prática é um tema presente na história da filosofia, porém com uma tendência de enfatizar a teorização em detrimento da prática. Diante disso, analisaremos a partir das contribuições dos teóricos citados anteriormente esta relação, numa perspectiva de organicidade como condição necessária à construção dos conhecimentos inerentes aos

saberes docentes.

Teoria e prática: rumo a uma nova prática docente

No século XVIII, como nos informa Monteiro (2005), Kant escreve um pequeno opúsculo intitulado “Entorno ao tópico: talvez isso seja correto na teoria, mas não serve para a prática”, publicado em 1793. Nesta obra, Kant analisa a posição do senso comum que julga ser evidente a separação entre elaborações teóricas e seus resultados práticos, contra argumentando que, a teoria que não responde às demandas da prática requer ser revista.

Com o objetivo de refletir sobre esta dicotomia entre teoria e prática, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista, Pimenta (2005), pelo viés marxista da dialética, explicita que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

Situando o conceito de práxis dentro de uma visão marxista, podemos dizer que esta é a síntese da teoria e da prática através da ação política. Pimenta (2005) explicita o conceito de práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez, concebendo a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Neste mesmo sentido podemos também analisar o pensamento de Marx e Engels (1989, p. 14) quando afirmam que: “[...] Os filósofos se limitavam a **interpretar** o mundo de diferentes maneiras; o que importa é **transformá-lo**” (grifo do autor). Na verdade, com esta afirmação, estes pensadores chamam a atenção para os limites da teorização em si, a qual não retém condições suficientes para promover mudanças na realidade concreta, daí ressaltar a atitude de intervir no mundo, não reduzir a ação humana à pura contemplação. Também podemos perceber como essa relação teórico-prática é recente se considerarmos como marco para esta análise a história da humanidade.

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005).

Neste sentido, Freire (1996) complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Giroux (1997), ao analisar obras de Paulo Freire, compartilha da idéia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Diante do exposto, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental)

para a práxis transformadora. A práxis, assim, insere-se na atividade docente que, enquanto uma prática social comporta a seguinte observação de Schmied-Kowarzik (1983, p. 133):

Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas “naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. Portanto, a teoria não pode se vincular diretamente de modo positivo e afirmativo a uma prática de socialização anterior, esclarecendo-a acerca de sua base ética, para fornecer desta maneira ao educador possibilidades de uma orientação e realização consciente de sua prática. Ela precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação.

Portanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis. Neste sentido, Freire (1996, p.25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

No entanto, chamamos a atenção para o seguinte fato: a práxis é desejada, é necessária, visto que contribui para a emancipação de uma nova ordem social. Porém, apesar das propostas dos teóricos, entidades oficiais com competência no campo da educação e por professores e outros profissionais da educação, seu alcance político transformador tem sido insatisfatório diante das questões sociais e culturais da sociedade em geral.

O discurso quase sempre está na fala do formador, mas não está na sua prática. Quando falamos em formador, envolvemos os três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Diante desta realidade inquieta nos: Qual o motivo para tal disjunção? Tendo como parâmetro a história da educação brasileira, podemos dizer que os processos de formação de professor foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica. Neste sentido, é necessário que analisemos esta influência, sob a ótica de teóricos críticos como Giroux (1988), Zeichner (1993), Pimenta (2005), e outros.

O ranço da racionalidade técnica

A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, nos encontramos ainda, num estágio muito incipiente de concretude da práxis desejada. Eis um dos motivos que fortaleceu o interesse em desenvolvermos este estudo. Segundo Giroux (1988, p. 23), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Na visão da racionalidade técnica, o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”. As implicações políticas, normativas e éticas de tal abordagem são bem definidas por Zeichner (1993) ao considerar que as orientações voltadas para a formação do professor estão envolvidas por uma concepção de ensino em que este, é tido como uma “ciência aplicada”. Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros. Neste contexto, o futuro docente é considerado principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha um pequeno papel na determinação de seu programa de preparação.

Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003), analisando os saberes docentes e as relações destes com a prática pedagógica, fazem uma excelente referência a Elliott (1993) ao focar sua fala sobre a percepção dos professores em relação aos conhecimentos teóricos produzidos pelos especialistas ou pelos pesquisadores universitários, afirmando que os vêm como uma ameaça, porque são elaborados por um grupo de estranhos ao processo educativo, que se dizem especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas.

Diante disso, consideramos então, que a racionalidade técnica, cujas raízes foram afincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor. Eis o que chamamos de “ranço” da racionalidade técnica.

No sentido de superação dos limites impostos pela racionalidade técnica na formação do docente no sistema educacional brasileiro, direcionamos o foco das análises seguintes sobre os saberes fundamentais à prática docente. Não com o objetivo de trazer para esta discussão os tipos de saberes, mais sim, analisá-los, partindo de suas necessidades para a docência.

Considerações sobre os saberes docentes

Ao analisarmos as considerações de Zeichner (1993) e Elliott (1993), citadas anteriormente, transportamo-nos para outra dimensão de igual importância, que se encontra no ápice das práticas pedagógicas e também na formação docente, a que Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311) colocam muito bem, ao afirmarem que:

[...] o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.

Segundo esses autores, essa relação, na maioria das vezes, decorre de uma cultura profissional marcada, ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. Anteriormente, falamos da práxis necessária ao fazer docente, sendo esta práxis intencionalmente desenvolvida para a transformação da natureza e do homem. No entanto, esta práxis requer do docente um posicionamento crítico da realidade e do contexto nela inserido.

Neste sentido, Giroux (1997) nos faz trazer para o seio dessa discussão a necessidade de termos o professor como um intelectual, crítico e transformador. Segundo este teórico, tendo o professor estas características, reconhece-se como sujeito capaz de promover mudanças, pois, além de manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola oportunidade de tornarem-se cidadãos também críticos e transformadores. Acreditamos, portanto, que esta preocupação é muito pertinente à formação docente, e passa especificamente pelo campo dos saberes.

Antes de falarmos mais detalhadamente sobre estes saberes, faz-se necessário abrir um parêntese para situar dentro da realidade educacional brasileira, como têm se configurado a formação inicial e a contínua ao longo do tempo. Assim, segundo Pimenta (1996), a formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para fornecer um novo referencial teórico-metodológico e instrumental que proporcione ao professor uma nova postura teórico-prática, conseqüentemente, uma nova visão da prática docente.

Não obstante, Pimenta (2005, p. 26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

É neste contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novas perspectivas, das quais falaremos posteriormente. Retomando então à problemática descrita no início deste artigo sobre os saberes docentes que são apropriados e/ou produzidos pelo professor mediante as práticas pedagógicas reflexivas e investigativas, buscamos a fundamentação teórica mais uma vez em Pimenta (1996) e Freire (1996). Estes autores buscam a reflexão sobre a necessidade do domínio e também da interação entre estes saberes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

É histórica a desarticulação dos saberes docentes - os da experiência, os científicos e os pedagógicos - na formação de professores (PIMENTA, 1996). Esse, salva algumas exceções, sempre foram trabalhados como blocos distintos e desarticulados, uns sobrepondo-se aos outros em decorrência do status e do poder que adquirem na academia. Dessa forma, podemos perceber a falta de unidade entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica frágil, não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade.

Barth, (apud FIORENTINI; SOUSA Jr.; MELO, 2003) apoiada na teoria sóciohistórica de Vygotsky, traz notáveis contribuições no sentido de nos fazer refletir sobre

a construção e internalização dos saberes docentes, que dão sustentação teórico prática ao fazer docente. A autora analisa estes saberes a partir dos seguintes aspectos: como os cursos de formação de professores têm se posicionado diante dos saberes e também, que o desafio mais importante para o professor é conhecer, por um lado, as teorias implícitas na sua própria prática e, por outro, mediar ou promover condições para que diante das teorias, este profissional modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. Barth atribui igual importância à teoria e à prática na construção dos saberes docentes. E qualifica o saber como sendo, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e efetivo.

Conceber a apropriação/construção do conhecimento na perspectiva da abordagem sócio-histórica é concebê-lo, sempre provisório, segundo uma ordem social que se transforma em intrapsicológico, pessoal e segundo a experiência de cada um. Barth, (apud FIORENTINI; SOUSA Jr.; MELO, 2003, p. 321-322) em comunhão com este pensamento nos coloca que:

Não é a idade que é o factor determinante das nossas concepções, mas sim, o número de “encontros” que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar [...] Estes encontros não são os mesmos e não acontecem na mesma ordem; o que é referência para um – e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se na periferia para o outro [...] O saber não é linear, não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto [...] o nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

Partindo das considerações que Barth faz sobre os saberes, podemos dizer que estes não se constroem de forma isolada, ou seja, eles são essencialmente partilhados e transformam-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva.

No entanto, apesar das dificuldades, a historicidade social da educação aponta para novas possibilidades, sendo estas, imprescindíveis para o desenvolvimento de um projeto de mudanças.

Práxis emancipatória: novas possibilidades

Falar de possibilidades no contexto educacional, mais precisamente no contexto das práticas pedagógicas, leva-nos a pensar em mudanças, em quebra de paradigmas mestres que dominaram e/ou ainda persistem em dominar a ordem social vigente, porém, estes, já não dão conta da complexidade vivida atualmente. Petrágliã (1995), ao analisar contextos educativos pelo viés da complexidade moriniana, considera que o currículo escolar é mínimo e fragmentado, não oferece uma visão do todo, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes, ou seja, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram, não se complementam, dificultando a perspectiva da idéia de conjunto, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade.

Esta autora nos adverte para a necessidade da ruptura entre o paradigma da simplicidade e o surgimento do paradigma da complexidade. Neste sentido, Petrágliã (1995, p. 73) coloca que:

[...] sob este prisma colocamos o trabalho de Edgar Morin no sentido de provocar a

reflexão da educação, pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade, ou seja, é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente.

O subsídio do pensamento moriniano para a educação voltada a uma epistemologia da complexidade está na relação entre teoria e prática, na idéia de que “tudo se liga a tudo,” sendo no “aprender a aprender,” que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora, surgindo então, novas possibilidades de uma práxis.

Segundo os princípios da teoria sócio-histórica, essas possibilidades tendem a romper com os limites impostos pela dicotomia de tradição empirista que separa externo/interno, social/individual, objetividade/subjetividade, teoria/prática. Essa abordagem teórica propõe uma alternativa metodológica de pesquisa aos processos de construção do professor no seu devir (IBIAPINA, FERREIRA, 2003).

É no processo de formação de ser professor que, em oposição à racionalidade técnica, surge a racionalidade emancipatória (GIROUX, 1986), cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação orientada para a liberdade e o bem estar individual e social. Neste sentido, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da auto-reflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sóciopolíticas e culturais nas quais as relações lineares e exploratórias não se identificam. Esta perspectiva sociopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para a formação da cidadania.

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (1996) no sentido de ser necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico.

A análise desta temática coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Contribui também para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilita o repensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem.

Podemos enfatizar então, a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade instrumental pelo de emancipação e autonomia na formação de professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação – inicial e continuada – e as experiências do/no exercício da profissão.

Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas

e políticas.

Assim, concordamos com as considerações feitas por Pimenta (2005), Zeichner (1993), Freire (1996), dentre outros, de que a formação deve se concretizar segundo os princípios e fins da racionalidade emancipatória e da autonomia. Assim, apresentamos nas caracterizações seguintes uma discussão acerca das condições necessárias para a implementação de uma política de formação condizente com as concepções apresentadas neste estudo.

• Que assimile um caráter coletivo, ético e estético com a finalidade de formar um intelectual crítico e reflexivo

O termo professor reflexivo teve inicialmente como referência os estudos de Schön (1992), que no Brasil ganhou maior repercussão com os trabalhos de Nóvoa (1992) e Zeichner (1993).

Pimenta (2005) aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo.

A importância que o conceito do professor reflexivo em Schön tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor é reconhecida entre os pesquisadores, no entanto, por sua limitação e reducionismos, o mesmo não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter. Consideramos que uma prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana, Zeichner (1993), reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. Portanto, partindo do ponto de vista das possibilidades, ser apenas reflexivo não basta, o professor precisa passar a ser um profissional intelectualmente crítico e reflexivo.

Neste sentido, Giroux (1997) nos coloca que não podemos conceber o papel do ensino apenas reduzido ao simples treino de habilidades práticas, mas, que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vitais para o desenvolvimento de uma sociedade livre. Então, a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem social e democrática.

• Que a ação docente seja uma atividade teórico-prática e transformadora

Esta possibilidade é necessariamente marcada pela dialética, ou seja, a construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática.

No sentido de compreender melhor a epistemologia da relação entre teoria e

prática, Carr (1990), Pimenta (2005), Freire (1996) dentre outros, ressaltam que essa não é uma relação de aplicar a teoria à prática, e tampouco de derivar a teoria da prática, mas, que, por meio da auto-reflexão crítica interpreta-se teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas. A transição não é da teoria à prática ou vice-versa, mas da “[...] irracionalidade à racionalidade, da ignorância e hábito, a saber e reflexão” (CARR, 1990, p. 84).

Sendo assim, podemos afirmar que a tomada de decisão do professor no cotidiano escolar perpassa pela relação teoria e prática, gerando dessa forma uma unidade, uma práxis transformadora do homem.

• Que o espaço da escola se caracterize como um ambiente de ensino e pesquisa.

Acreditamos que ao analisar esta possibilidade estamos também trazendo para o foco das discussões, reflexões acerca do nosso questionamento inicial sobre como levar o conhecimento estudado nos centros de formação para a sala de aula.

Para Pimenta (2005), é preciso em primeiro lugar instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realidade de projetos coletivos de investigação. Em segundo lugar, reforçar a importância da Universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade escolar como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa seja o eixo central.

No contexto de pesquisa, mais precisamente na pesquisa-ação, damos especial destaque aos trabalhos desenvolvidos por Zeichner (1993), Kemmis (1999) e Ibiapina (2005), visto que estes vêem na pesquisa-ação o âmbito para fomentar a reflexão na escola. Os autores comungam da idéia de que a docência é a atividade que o professor desenvolve a partir da mobilização e articulação das atitudes de colaboração, reflexão crítica e pesquisa em contextos formativos de ensino, com o motivo e o objetivo de mediar aprendizagens.

• Que a formação e a profissionalização docente sejam como atividades coletivas e indissociáveis do exercício da profissão

A formação continuada deverá ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do profissional uma atualização constante não somente em eventos e cursos, mas nas reflexões permanentes e autônomas sobre a sua prática pedagógica.

Neste sentido, a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Estas possibilidades evidenciam uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos e pedagógicos das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com o ensino de qualidade para crianças e jovens.

Considerações Finais

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa

populacional impulsionada pela globalização, levando essa, a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc. a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha uma certa urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvemos nossas habilidades e competências. Em suma, a sociedade vem mudando vertiginosamente e a escola precisa estar preparada para acompanhar, enfrentar e superar estes desafios.

Dentro deste contexto de incertezas e mutabilidades constantes, temos o professor, que nesse sentido, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola. Acreditamos, portanto, que se faz necessário um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor.

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar. Acreditamos, portanto, que uma formação desse porte, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica. Acreditamos principalmente, que sendo esta formação orientada pelos princípios da abordagem sócio-histórica, evidencia-se a superação das dificuldades e aponta-se para novas possibilidades.

A abordagem sócio-histórica apresenta-se como a mais apropriada para desenvolver as bases de uma sociedade democrática, porque parte do princípio de que a educação é social e historicamente construída pelo homem. Assim sendo, as possibilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes surgem com maior consistência.

Como vimos no decorrer deste texto, a transformação da escola exige reflexão teórico-prática. Assim, precisa estar respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola. Acreditamos que somente o profissional crítico-reflexivo é capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade.

Portanto, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

Referências

CARR, Wilfred. **Hacia una ciencia de la educación**. Barcelona: Laert, 1990.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de profesores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F.. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho**

docente: professor (a) pesquisador (a). 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p. 548-249.

_____. **A escola crítica e a política cultural.** Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. FERREIRA, Maria Salonildes. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: XVI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2003, Aracajú. **Anais...** Educação Pesquisa e Diversidade Regional. Aracajú: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2003. p. 1-18.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MONTEIRO, Silas Borges. **Epistemologia da Prática:** O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-126.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p.72-89, jul./dez.1996.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antonio. Os professores sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.

YIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões e mudanças possíveis

Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro¹

Resumo

A produção de estudos e pesquisas sobre o ensino de ciências teve aumento considerável nas últimas décadas, embora seus resultados pouco tenham alcançado a sala de aula, com poucas melhorias. Este artigo tenta rever algumas contribuições históricas e de pesquisas desenvolvidas na área, priorizando aspectos como reformas de ensino e formação docente, na tentativa de melhor compreender os obstáculos que têm impedido sua melhoria e apontar possíveis caminhos de mudanças. A pesquisa, de caráter qualitativo, priorizou como metodologia as pesquisas bibliográfica e documental. O estudo indica que durante a sua trajetória o ensino de ciências enfrentou muitas inconstâncias, reflexo do contexto político, econômico e social; de reformas impostas e operacionalizadas inadequadamente; de tentativas ora frustradas, ora bem sucedidas de formação inicial e continuada de docentes, dentre outros problemas. As reflexões tecidas apontam para a necessidade de um olhar mais detalhado e crítico nos currículos de formação nas Licenciaturas, propostos e recém reformulados, na procura de transformar a educação científica tendo em vista sua melhoria.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Formação de professores. História do ensino de ciências.

SCHOOL OF SCIENCES AND FORMATION Instructing: reflections & shifts possible

Abstract

In the past decades a significant increase has being observed in relation of studies and production research for Science Education even though these researches did not seem to reach the classrooms showing few improvements. This article tries to review some of the historic and researches contributions developed in this area, prioritizing aspects like education and instruction of Education professionals with focus on improving the comprehension of the obstacles that avoid the improvement of the Science Education and guide to possible changes. The research in qualitative point of view prioritized as a methodology the documental and bibliographic researches. This study shows that Suring its pathway of science education it found several inconstancies, reflection of politic, economic and social context; reforms imposed and operations inadequately executed; some frustrated attempts and some well succeeded formation of Education professionals during their initial and continued education, besides other related issues. This reflection points the need of more detailed attention and critic review of curriculums on degree courses, proposed and recent formulated with the goal of better transformation of science education.

Keywords: Science teaching. Teacher education. Science teaching history.

Introdução

O reconhecimento da importância que se tem atribuído à educação científica nos últimos tempos tem levado grande número de pesquisadores a questionarem sobre os

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹Pós-Doutora em Educação; Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Núcleo de Educação, Currículo e Ensino, nas áreas de Ensino de Ciências e Docência no Ensino Superior; Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade de Brasília em Docência do Ensino Superior e Ensino de Ciências. E-mail: ccbcarneiro@hotmail.com

obstáculos que impedem sua concretização e sobre os caminhos necessários para a mudança.

Uma ampla gama de problemas tem permeado o ensino de ciências, decorrentes de razões variadas que englobam aspectos das políticas e reformas educacionais, de questões culturais, de currículos, de ensino e aprendizagem e da formação docente.

A produção de estudos e pesquisas sobre o assunto tem avançado embora seus resultados pouco tenham encontrado espaços na sala de aula. Em geral não acenam na direção de mudanças concretas que infiram melhorias significativas. Frente a isso, torna-se importante resgatar algumas contribuições de alguns estudos desenvolvidos, levando-se em consideração que se vive na atualidade uma efervescência de reestruturações curriculares, consubstanciadas por Parâmetros e Diretrizes curriculares e pela grande expansão do campo de investigação sobre a formação de professores de ciências.

È importante, frente a esse cenário, tentar entender os obstáculos que têm cerceado o desenvolvimento a contento do ensino de ciências e perceber, com as várias contribuições de estudos e pesquisas, possíveis caminhos que levem à sua melhoria.

Para tanto, utilizou-se neste estudo a análise a documentos e literatura pertinentes, garimpando fatos que permitissem fornecer um melhor encadeamento das diversas ocorrências e que permitissem desencadear uma reflexão mais apurada sobre o assunto.

Aspectos metodológicos

Para a realização deste estudo, de cunho qualitativo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e análise de alguns documentos. A busca à literatura e documentos foi guiada pelos propósitos de pesquisa. Com o material encontrado procurou-se resumir os aspectos relevantes do contexto geral, para então selecionar fatos relativos ao ensino de ciências e a formação do professor, bem como as contribuições de pesquisadores sobre o assunto. Torna-se importante enfatizar que são poucas as fontes sobre os primórdios do ensino de ciências no Brasil, sendo necessário, muitas vezes, fazer-se algumas deduções e adaptações, juntando ocorrências, justapondo fatos. As fontes básicas da pesquisa foram os arquivos do Conselho de Educação do Ceará (CEC), do Arquivo Público, acervos particulares e Bibliotecas da UFC, UECE, Conselho de Educação e de acervos particulares de professores da área.

Muitas reformas, poucas mudanças...

Para Copello Levy e Sanmartí Puig (2001), a análise de como se ensina ciências no Brasil (e Espanha) mostra que há profunda distância entre as propostas curriculares que, em geral, são conseqüências de teorias didáticas provenientes da investigação educativa e de planejamentos socioeconômicos e as ações que realmente desenvolvem nas escolas.

Tem-se observado que as escolas de educação básica continuam dando prioridade ao ensino da língua, das matemáticas e dos estudos sociais, embora os discursos pedagógicos não neguem a importância social de abordar o conhecimento científico e tecnológico na prática do dia-a-dia. Tal quadro, apontado também em Portugal a partir de estudos curriculares desenvolvidos pelo Ministério de Educação Paixão e Cachapuz, (1999) não é novo no Brasil.

Uma retrospectiva da história educacional brasileira mostra que sempre pareceu haver uma forte preeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos, não havendo consenso em relação à tendência humanística e literária ou científica nos currículos escolares. Por outro lado, parece que os esforços despendidos para a melhoria do ensino de ciências no Brasil, tanto no que diz respeito a mudanças de metodologias, novas teorias de ensino e aprendizagem e processo de formação de professores não foram tão eficazes (CARNEIRO, 1998).

Durante o Brasil Colônia, condicionantes políticos, sociais, filosóficos e econômicos dificultavam os avanços da modernidade que se consolidava no mundo. As perspectivas de um ensino de ciências fundamentado em pressupostos modernos e institucionalizado eram bem remotas. Em um panorama como este, as atividades de domínio científico eram científicas e pragmáticas. O consumo de idéias, ciência e tecnologia européias eram a tônica brasileira (embora com adaptações peculiares) e poucos casos de homens que contribuíram para o “progresso” da ciência no Brasil podem ser citados. A idéia de “progresso da ciência” no Brasil constou da pauta de alguns líderes revolucionários, mas foi derrotada pelo governo aliado a oligarquias locais.²

O tipo de educação promovida pelos jesuítas concentrava todo um esforço no desenvolvimento das atividades literárias e acadêmicas à imagem de Portugal. A educação fornecida e dominada pelo clero visava a formarem letrados e eruditos (AZEVEDO, 1976).

Era pequena a intenção de se desenvolver o pensamento criador e crítico, sendo grande o desinteresse pela ciência experimental. Percebiam-se a reverência à escolástica; a pouca ênfase à filosofia moderna e o gosto pelas letras. O ensino científico resumia-se a fornecer a concepção de mundo de acordo com o aristotelismo e o tomismo que presidiam a educação jesuítica.

Na primeira metade do Século XVIII, na Europa afloraram lutas contra a Companhia de Jesus e que culminaram com sua extinção. Havia a alegativa de envelhecimento e estagnação do ensino jesuítico, o que o tornava incapaz de uma adaptação às novas exigências pela tomada de vulto do movimento iluminista em fins do Século XVII e que caracterizaria todo o Século XVIII.

As concepções filosóficas e científicas modernas começaram a crescer em Portugal, a partir de D. João V, traduzidas de início em tentativas de reformas de estudos, com novas idéias pedagógicas opostas às da escola dos jesuítas. Assim, o meio favorável, tanto em Portugal como em outros países, o desenvolvimento intelectual dirigido para objetivos políticos e a pobreza econômica, levaram à expulsão da Companhia de Jesus do reino e de seus domínios pelo Marquês de Pombal, sob o reinado de D. José I.

Com a intenção de tirar o reino do atraso cultural e econômico em que se encontrava desde o domínio espanhol de há quase dois séculos, Pombal fez a Reforma Pombalina da Instrução Pública. A Reforma desestruturou a organização educacional jesuítica trazendo alguns benefícios a Portugal, mas retrocesso para o Brasil. A orientação geral era diversificar conteúdos, com a inclusão de matérias científicas, de modo a tornar o ensino o mais prático possível. A intenção do governo era tornar o ensino propriamente público, formando o indivíduo pelo Estado e para o Estado. Mas, o período de 1759 a 1772 somou, no Brasil, 13 anos de tentativas ilusórias que pretendiam substituir a organização escolar

²Para maiores detalhes sobre os primórdios do Ensino de Ciências no Brasil consulte Carneiro, C.B.E.S. **Currículos de Ciências: história, concepções e opções**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1998.

destruída.

O ensino no Brasil, na época, resumia-se a um ensino disperso e sem unidade, desenvolvido, na maior parte das vezes por outras ordens religiosas. O ensino médio resumia-se às aulas régias, autônomas e isoladas, que não se articulavam umas com as outras e não pertenciam a escolas. O currículo era desarticulado, não havia seqüência lógica de disciplinas e os professores eram de baixo nível, improvisados e mal pagos. Não há registro de nenhuma articulação, na época, em termos de ensino de ciências no país. Houve diretrizes para as demais áreas de estudos (latim, grego, retórica etc.), mas, as de filosofia (e ciências ou artes) foram proteladas e praticamente não ocorreram.

Um fato, no entanto, que traduz as mudanças pretendidas por Pombal, são as reformas pedagógicas da Universidade de Coimbra em 1772. Três aspectos foram considerados principais na revolução pedagógica: rompimento violento com o aristotelismo, libertação da autoridade apostólica e a criação das faculdades de matemática e filosofia, além da modernização que foi introduzida no ensino das escolas tradicionais.

A Universidade de Coimbra teve papel importante na formação da elite e da mentalidade brasileira na época colonial até o primeiro quartel do Século XIX. Na Universidade transformada formaram-se os primeiros brasileiros que trouxeram uma contribuição apreciável à cultura científica no Brasil. Vários brasileiros que lá foram estudar se tornaram notáveis cientistas, podendo ser citados vários químicos, naturalistas, botânicos, entre os quais Vicente Coelho Seabra Telles (FILGUEIRAS, 1985), considerado o primeiro químico brasileiro; José Bonifácio de Andrada e Silva (FILGUEIRAS, 1986), homem de ciências, químico de renome, mineralogista e filósofo, profundamente influenciado pelas idéias de Voltaire e que fez descobertas importantes na área de química inorgânica, como o isolamento dos primeiros minerais de lítio; Alexandre Rodrigues Ferreira, naturalista e outros. Pode-se dizer que a cultura científica brasileira originou-se de alguma forma com as reformas de Pombal em Coimbra, que se tornou com o tempo um centro de estudos científicos onde foram formados brasileiros de acordo com os métodos mais modernos. Diretamente, no entanto, foram pouquíssimas as mudanças no ensino brasileiro.

A descoberta e exploração de minas de ouro e diamantes em fins do Século XVII e início do Século XVIII induziram D. João V a incentivar os trabalhos de engenheiros civis e militares, os trabalhos relacionados à balística, à matemática, à cartografia e incitaram os estudos mais profundos de técnicas de mineração, química, geologia, metalurgia e outras relacionadas à mineração. O ensino técnico, dirigido às necessidades do Reino foi priorizado, percebendo-se o que se pode chamar de pragmatismo científico, quando a ciência só poderia ser justificada mediante aplicações práticas imediatas.

Percebe-se, ainda na época, o interesse pela história natural, em especial pela botânica e ramos relacionados como a química, a medicina e a agricultura. As ricas flora e fauna brasileiras encorajavam os governantes a descobrir suas utilizações. O que valia era a pesquisa dirigida à busca de riquezas. A educação científica moderna e institucionalizada ainda não chegava a ser cogitada.

No período, um vislumbre interessante de uma primeira tentativa de ensino de ciências nos moldes mais modernos da ciência no Brasil, remete-se à criação do Seminário de Nossa Senhora da Graça de Pernambuco em 1800. Sua fundação foi tida por muitos como uma “Luz no fim do túnel”, mas não passou de uma tênue tentativa de modernidade recheada de interesses particulares.

Com a fundação do Império brasileiro em 1822, a vitória liberal sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823 foram vislumbradas novas orientações para a política educacional. Mas, em todo um quadro de ensino e culturas

irregulares, percebe-se que o período Imperial não instituiu grandes avanços para enquadrar-se no espírito crítico da ciência moderna. As grandes aspirações, as novas idéias, a vontade de alguns em mudar a educação eram cerceadas pela mentalidade literária e retórica. As mentes brasileiras continuavam as mesmas, o que levava o país a andar em descompasso em relação a outros povos ocidentais.

Durante esta época, a título de ilustração, nos primeiros anos imperiais, o Imperial Colégio de D. Pedro II, criado em 1837 e considerado “padrão” para os Liceus e escolas particulares de segundo grau, embora não desse preferência aos estudos de ciências, já procurava de alguma forma equilibrar os estudos de letras e ciências, havendo, no entanto, sempre a predominância dos primeiros.

Lorenz e Vechia (1984) e Lorenz (1986) ao estudarem os currículos do Colégio constataram a preeminência dos estudos de humanidades sobre as demais áreas de estudo, com reduzida ênfase na área científica, fato demonstrado pelo grande número de reformas por que passou.

A cada reforma havia mudanças de disciplinas e programas de estudos, reflexo das modificações ocorridas nos liceus franceses que procuravam equilibrar a formação científica e literária (RIBEIRO, 1989). A cada reforma mudava a ênfase dada. Durante a Reforma Antônio Carlos, de 1841, por exemplo, havia predominância dos estudos literários.

A reforma do Ministro do Império Couto Ferraz, de 1855, reformulou totalmente o ensino do Colégio, dando ênfase aos estudos científicos e dividindo o programa em dois ciclos de estudos, de quatro e três anos respectivamente. No primeiro ciclo estavam iniciadas as matérias de ciências, que foram sensivelmente aumentadas: eram duas aulas de ciências naturais, sendo uma de história natural e outra de elementos de física e compreendiam somente os princípios gerais e mais aplicáveis aos usos na vida. Foi, no entanto, uma reforma de curta duração, posto que dois anos depois, em 1857, o currículo passou por outra reforma com orientação de retorno a um ensino mais tradicional.

Nesta nova reforma foi dada maior ênfase ao estudo das riquezas naturais do Brasil. Em geral os textos utilizados nas aulas de ciências eram franceses, mas implementados por textos didáticos escritos por professores brasileiros. Nas apostilas sobre zoologia e botânica, de Emílio Joaquim da Silva Maia, por exemplo, o autor, além de dar importância à fauna e à flora brasileiras, mostrava a tentativa de modernizar os estudos de história natural e ciências físicas, dando-lhes um caráter mais didático.

Como curiosidade, a partir de 1857, até o final do período Imperial, foram feitas nove reformas educacionais no Colégio.

Chegando à República, podem-se pontuar mais altos e baixos na educação brasileira, com muitas reformas, muitas tentativas de sistematização e muita inoperância. Na década de 30, por exemplo, vários projetos ambiciosos, que demonstravam a tentativa de se criar uma tradição de competência científica, as ausências foram sensíveis. Predominava ainda o “praticismo”, a formação utilitarista, embora, obviamente, houvesse exceções como a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, e da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal, dando início às primeiras Universidades brasileiras. Neste caso, foi o primeiro avanço considerável que mostrava preocupação com a formação do professor. Podem-se delinear, também, outros avanços significativos a notar na época, como o Movimento da Escola Nova e o surgimento dos Pioneiros da Educação Nova, como reação ao tradicionalismo vigente.

Avançando no tempo, o período pós-Segunda Grande Guerra Mundial marcou o início de uma nova etapa para o ensino de ciências. Para atender à necessidade de mudanças

iniciaram-se vários movimentos que desencadearam, a partir daí, algumas modificações significativas, embora não definitivas. O mundo despertou para um maior aperfeiçoamento de sua capacidade científica e tecnológica. O Brasil também foi influenciado por esse despertar e começou a empreender esforços mais significativos neste tocante. Apesar disso, os currículos escolares não chegaram a incorporar a expansão do conhecimento científico e tecnológico ocorrido durante o Conflito. O grande desenvolvimento da química, da física e da biologia não chegou às escolas, que continuavam a ministrar conhecimentos científicos atrasados, obsoletos. A partir de então, muitos movimentos em várias instâncias começaram a surgir.

O certo é que levando em conta o período estudado até agora, de forma rápida, é verdade, pode-se vislumbrar que a educação brasileira apresentou progressos e retrocessos, com um sem fim de reformas, planos e projetos de modificações curriculares com pouca concretização. Quanto ao ensino de ciências, muito pouco foi feito, continuava-se com o tradicionalismo intrincado que não acenava, nem de longe para um ensino de qualidade.

Acenos de mudanças: variedades pedagógicas e reformas educacionais

Nos anos subseqüentes a segunda Grande Guerra, a situação do mundo ocidental teve seus reflexos no ensino, com a conseqüente influência nos currículos. Em face da necessidade de mudanças, os movimentos de renovação surgiram com vistas a proporcionar um desempenho melhor aos futuros profissionais. O objetivo seria torná-los capazes de enfrentar as inovações que se impunham na época e de reconceituar a metodologia, visando a um maior estímulo à atividade do aluno, de forma a fornecer-lhe mais autonomia e liberdade, possibilitando sua participação ativa no ensino e aprendizagem.

Na verdade, o ensino de ciências começou a receber atenção especial a partir de 1946 com a criação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, IBCEC, que implementou na década de 50 atividades diversas na área de ciências junto a professores e alunos a título de modernização e melhoria do ensino (FRANCO; SZTAJN, 1999).

Em fins dos anos 50 e início da década de 60, para atender as modificações requeridas para o ensino de ciências, surgiram, internacionalmente, os primeiros Grandes Projetos Curriculares como Chemical Bond Approach (CBA), Biological Curriculum Study (BSSC) e Physical Science Committee (PSSC) dentre outros. Tais projetos eram destinados ao ensino de primeiro grau, últimas séries, e principalmente ao segundo grau e passaram a se consolidar mais intensamente no Brasil em meados dos anos 60. Mas apesar das críticas, foi uma iniciativa interessante.

Nos anos 60 modificações importantes começaram a ocorrer na estrutura curricular do ensino de ciências em decorrência das transformações políticas, sociais e econômicas da época. Em 1961, quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, impregnada de idéias liberais, o cenário do ensino de ciências pouco havia mudado. No entanto, a lei alterou o currículo, dilatando o seu alcance ao incluir "Iniciação às ciências" a partir da primeira série do Curso Ginásial e aumentou a carga horária de física, química e biologia.

Com a Lei, por conta da liberdade de programação e da responsabilidade de normalização do ensino cometidas aos sistemas estaduais, os referidos projetos americanos traduzidos e adaptados ao Brasil pelo IBCEC começaram a ser utilizados nos cursos colegiais.

As equipes elaboradoras de materiais de ensino antes compostas somente de equipes provisórias de cientistas e professores de matemática, física, química e biologia, aos poucos passaram a incorporar psicólogos, especialistas em currículo e avaliação e outros, em razão das necessidades de suprimento de dúvidas relacionadas à operacionalização dos projetos. A revisão permanente desses materiais transformou os núcleos provisórios de trabalho em instituições permanentes, os Centros de Ciências (KRASILCHICK, 1987).

Duas características importantes marcaram a época dos projetos: a ênfase nos materiais instrucionais (produção de textos, materiais experimentais e de formação docente) e o prestígio do comportamentalismo, provocando grande uso dos denominados objetivos comportamentais. Mesmo não sendo considerados por muitos como a metodologia ideal, os projetos curriculares, na época, marcaram com suas inovações, mesmo que sua aplicação tenha ficado praticamente restrita aos centros mais desenvolvidos e mesmo assim de forma incompleta.

Neste período as críticas versavam sobre o fato do movimento de reforma curricular estar pautado numa concepção empirista de ciência, com ênfase na aprendizagem por descoberta e mitificação do método científico.

Na verdade, embora alguns projetos tenham sido de boa qualidade não chegaram a suprir as inquietações da comunidade acadêmica do início da década de 70, que questionava o sentido da ciência acadêmica, os limites do crescimento científico e a escassez dos recursos naturais.

Num sentido de conscientizar a população escolar das agressões ao meio ambiente surgiu, em meados da década de 70, o interesse pela educação ambiental. A educação científica passou, então, a exigir que novos projetos fossem elaborados a partir da discussão do papel social da ciência. Esta tendência, conhecida como “Ciência, Tecnologia e Sociedade” se fortaleceu na década de 80, sendo importante até hoje.

Na década de 70 no Brasil, com a promulgação da Lei 5692, o ensino de ciências foi afetado intensamente. Apesar da valorização das disciplinas científicas, que foram atingidas profundamente, assistiu-se à profissionalização da escola secundária, com um currículo acrescido de disciplinas instrumentais ou profissionalizantes, que poucos benefícios forneceram à formação profissional.

Fazendo um balanço, no período estudado os principais pensamentos pedagógicos que permearam o ensino e ciências no Brasil foram basicamente: tecnicista (com base na psicologia comportamental), escolanovista (preocupado com o método científico e o uso de uma abordagem psicológica dos conteúdos). Pode-se citar também a ciência integrada (que pregava a suposta integração entre as ciências naturais, excluindo as sociais).

A partir dos anos 80 outras tendências para o ensino de ciências começaram a aparecer, mais preocupada com o desenvolvimento histórico do conhecimento científico, com os impactos sociais, descortinando uma nova mentalidade. As pesquisas mudaram o enfoque, não se atendo mais às metodologias de ensino, mas ao próprio ensino-aprendizagem. Os trabalhos de Piaget, Vygotsky e outros começaram a ganhar terreno nas discussões e, aliada aos conteúdos, surge a preocupação com a construção do conhecimento pelo próprio aluno.

A perspectiva construtivista, contrapondo-se à idéia inatista e empírico-indutivista, dentre suas várias interpretações e controvérsias tomou fôlego no Brasil. Neste sentido, as posições construtivistas, designadas como “consenso emergente” por Novak (1988) e tida

como uma grande contribuição para a educação em ciências tem sido bastante questionada (SOLOMON, 1994).

Para alguns o construtivismo parece mais um programa de mudanças, para outros um ponto de partida, requerendo dos educadores em ciências o aceite de uma nova epistemologia. Para Cachapuz et al (2005), a expressão “consenso construtivista” de Novak é ainda útil para por em relevo a convergência básica no campo da educação em ciências de propostas tão diversas em relação à terminologia.

Face às críticas à perspectiva construtivista, já no início da década de 90, a dimensão sócio-interacionista emergiu, incorporando-se ao processo de ensino e aprendizagem, de modo que as interações discursivas, os significados negociados socialmente nas salas de aula são pontos fundamentais para a construção do conhecimento. Nesta linha a preocupação com os fatores sociais, históricos e culturais do desenvolvimento humano permeia as literaturas psicológicas e educacionais. Desta forma, as idéias básicas da psicologia do desenvolvimento são encontradas na área pedagógica. As idéias de Vygotsky, Leontiev, Luria, Stern, em conjunto com as de Piaget e outros se materializam para a compreensão da construção do conhecimento humano e reflexão da práxis educacional.

Percebe-se, neste cenário, uma variedade de tendências para o ensino de ciências, o que demonstra a complexidade de tal ensino, sendo inclusive objeto de preocupação de vários segmentos da sociedade.

Hoje há uma preocupação mundial ao redor dos fins da educação científica. Questões relativas à educação científica e a política em ciência e tecnologia e o processo democrático são pontos ponderados para o desenvolvimento dos países. O relacionamento de fatores científicos, tecnológicos e a formação do cidadão, a função social da ciência e da tecnologia estão vinculados ao movimento CTS, cuja implementação é dificultada, em muito, de acordo com a literatura, pela formação inadequada de nossos professores.

Mas, a reflexão sobre este tipo de estudo, que abrange toda a questão da função social da ciência, assunto que permeia as novas tendências nas reformas curriculares atuais, ainda precisa ser bem mais intensa e melhor considerada.

No que concerne à formação docente nos últimos anos as pesquisas em educação em ciências têm enfatizado a questão das concepções de professores sobre a finalidade da ciência, seus métodos, a relação ciência/tecnologia/sociedade, metodologias e construção do conhecimento científico. A relevância destes estudos, segundo Schnetzler (1998) é grande, no instante em que a prática pedagógica dos professores, como tudo indica, manifesta suas concepções de ensino e aprendizagem, crenças, compromissos etc. Como bem enfatiza a autora os resultados destas pesquisas apontam críticas ao modelo tradicional de formação inicial.

Professor de ciências, suas necessidades e seus currículos de formação

Na área de formação de profissionais para a educação tornou-se prioritária a formação docente, tendo-se em conta, principalmente, a carência de professores para a educação básica.

Nos últimos anos as políticas educacionais brasileiras (e internacionais) passaram por reformas trazendo ao palco novas propostas para os currículos de formação de professores.

Neste panorama, a área do ensino de ciências, à semelhança de outros campos de conhecimento, sofre pressões e influências das propostas de mudanças. Como tal, é crescente o interesse sobre a formação para a docência para a área de ciências. No entanto, segundo Chassot (2000), apesar de toda a evolução tecnológica inclusive naquela disponível para a educação, a profissão do professor durante séculos não mudou significativamente. “Continua-se fazendo Educação com artesanaria” (p.79).

A formação de professores de ciências tem sido alvo de muitas ações dos que buscam a melhoria do ensino de ciências. Deste modo, a investigação sobre a formação docente tem se destacado na didática das ciências. Trata-se de um corpo de conhecimentos complexo, desde que engloba uma grande quantidade de variáveis inerentes ao docente em seu trabalho, como suas crenças, opiniões, conhecimentos, experiências, emoções, convicções, além de influências dos fatores contextuais e factuais (PRO BUENO et al., 2005).

Não há dúvida de que – e a literatura enfatiza – a formação de professores é um processo permanente e contínuo. É preciso considerar, no entanto, que há velhos problemas que são desafios ainda presentes na formação docente. Um deles é o que se relaciona com a difícil integração da teoria e da prática, ou seja, principalmente nas licenciaturas das ciências básicas com física, química e biologia, o antagonismo existente entre a formação da área específica do conhecimento e a pedagógica.

Neste sentido, na opinião de Duschl (1983) citado por Paixão e Cachapuz (1999) os futuros professores para resolver tais problemas manifestam a tendência a manterem-se fiéis ao ensino das ciências como um bloco de conhecimentos, ou seja, consideram as ciências como uma coleção de fatos e figuras que eles próprios memorizam.

Frente a fatos como esse é o caso de se questionar de que modo a formação destes professores, recebida nas instituições formadoras, se relaciona com sua prática pedagógica. Estudos realizados por Jorge (1987) citado por Paixão e Cachapuz (1999) mostram que a prática docente dos professores nem sempre parece coerente com os objetivos que orientaram sua formação. Para o autor esta falta de coerência parece estar intimamente ligada com deficiências na formação inicial.

Como bem enfatizam Carvalho e Gil-Pérez (1995) e Maldaner (2000), o professor tende a ensinar mais como aprendeu na escola e na universidade do que aplicando as idéias “aprendidas” sobre como deveriam ensinar, a chamada formação ambiental.

Por outro lado, Pro Bueno et al (2005) em seus estudos sobre a formação de professores de ciências acreditam que é necessário prestar mais atenção aos professores iniciantes e apresentam os motivos: primeiro porque devemos ajudá-los a buscar respostas aos problemas educativos (e eles manifestam) que todos os docentes têm, mas não manifestam; segundo, por estes professores estarem numa busca de identidade profissional e podem ser mais permeáveis à incorporação de novas idéias e experiências, mesmo que as mudanças não sejam inicialmente significativas; por fim, os professores iniciantes são os usuários imediatos na prática, dos conhecimentos pedagógicos ofertados durante o período de formação inicial.

Para os autores, a percepção e atuação dos professores principiantes são fundamentais para chegar a conhecer o verdadeiro alcance dos programas de formação inicial, ou seja, como transferem as aprendizagens adquiridas, qual a qualidade formativa, que dificuldades encontram, que carências devem ser sanadas e que conteúdos devem ser deixados para depois.

Neste emaranhado de considerações, uma verdade que se impõe, no entanto, é que mesmo com o passar do tempo na profissão, as concepções e práticas educativas dos professores mudam muito pouco (COPELLO LEVY; SANMARTÍ PUIG, 2001). Em suas considerações os autores acreditam que para haver mudanças efetivas é necessária, também, uma implicação ativa, consciente e interessada dos professores. Para eles as ações formadoras devem levar a que os docentes alcancem uma fundamentação teórica de sua atuação, congruente com os novos conhecimentos que vão se elaborando no processo de ensino e aprendizagem de ciências e a que, conjuntamente, estes conhecimentos se vinculem à sua prática. É imprescindível que todo o processo de formação se engaje a uma reflexão crítica tanto em relação com a forma atual de ensinar ciências como as possíveis inovações planejadas.

Estudos de Porlan, Rivero e Martin Del Pozo (1997; 1998) sobre o conteúdo das concepções de professores sobre a ciência, o ensino e a aprendizagem, apontam que o conhecimento profissional verdadeiro, “de fato” (saber coerente com as demandas da atividade profissional do professor), depende da justaposição de quatro componentes diferentes: saberes acadêmicos, saberes de experiência, rotinas e teorias explícitas (explicação dos porquês das crenças e ações dos professores). Tais saberes atendem a duas dimensões que explicam a dificuldade de construir um saber coerente com as demandas da atividade profissional, que são a dimensão epistemológica e a psicológica. Nesta linha, o conhecimento profissional “de fato” tem grande influência na maneira de interpretar e atuar no ensino.

O conhecimento profissional desejável, então, é um conhecimento “interessado” desde que contém atitudes e valores que levam à transformação do contexto escolar e profissional. No ponto de vista dos autores a construção do conhecimento profissional será facilitada na medida em que o formador tenha consciência da possível progressão do conhecimento que “de fato” manifestam os professores até o conhecimento desejável para melhorar realmente o ensino e a aprendizagem.

Os mesmos autores apresentam também alguns obstáculos epistemológicos dos professores: tendência à fragmentação e dissociação entre a teoria e a ação; tendência à simplificação e ao reducionismo; tendência à conservação adaptativa e rechaço à evolução construtiva e tendência à uniformidade e redução à diversidade.

Reitera-se, a partir destes estudos, a necessidade de um olhar mais acurado sobre a questão da formação do professor de ciências. Percebe-se que, para esta formação ser mais significativa, são necessárias várias ações formativas que, obviamente, não são imediatas, demandam tempo. É consenso de que esta formação deve ser contínua e continuada.

Por iniciativa do Ministério da Educação documentos importantes foram produzidos como iniciativas para a melhoria da formação docente, entre eles as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica. Acontece que há uma convicção intrincada entre as autoridades educacionais de que tais documentos podem ser a solução para a transformação da educação no Brasil. No entanto, o que se observa são obstáculos operacionais de certa forma graves e que demandam amplas reflexões.

Um dos fatores preocupantes é que a formação do educador, do professor de ciências, por exemplo, não parece ser prioridade no âmbito universitário, como diz Maldaner (2000) “[...] sendo relegada, muitas vezes, a uma atividade periférica e afastada das pesquisas e outras preocupações dos departamentos e/ou institutos”.

O fato é que o descaso existente na formação dos professores de ciências nas universidades e, conseqüentemente a inexistência de reflexões sobre o modo de agir docente

favorece a reprodução de velhos modelos, isentos de criatividade.

No âmago das novas formas de se organizar para a formação do professor, novas teorizações têm surgido. No entanto, na opinião de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), tais transformações só ocorrerão se as instituições formativas se profissionalizarem nos marcos das novas políticas educacionais que valorizem o papel do professor como profissional e criem condições para isso.

A mudança do paradigma do racionalismo técnico é um problema prenhe de significados políticos, econômicos, morais, culturais e éticos. Não pode ser pensado como um simples trânsito para a formação de um profissional de acordo com as novas finalidades da sociedade.

O certo é que preparar o professor para atuar nos vários níveis de ensino no Brasil é um desafio sério, os sistemas formativos, ultrapassados, em sua maioria, são convidados a assumirem uma nova filosofia de busca da qualidade para superar problemas. Para dar conta de todos os desafios que se impõe, a organização dos currículos de formação envolve uma rede de complexidades que inferem novas concepções sobre disciplinas, relações entre disciplinas, formação de habilidades e competências, flexibilidade etc. Neste aspecto, novos enfoques disciplinares e curriculares vêm à tona.

As exigências legais instituídas pelas Resoluções CNE/CP1/2002 (definição de carga horária para as Licenciaturas) e CNE/CP2/2002 são demonstrações visíveis das relações de poder cheias de significados ao definir eixos, cargas horárias, prazos, processos avaliativos e outros.

Na opinião de Moreira (2002), os vários esforços para a reformulação de currículos durante as crises e profundas mudanças e influências tendem a valorizar mais uma educação voltada para atender a supostos interesses nacionais (e internacionais), nem sempre muito explicitados, que uma educação voltada para beneficiar o estudante.

Não se pode negar que as mudanças culturais globais marcam sensivelmente as políticas e as práticas educacionais. O fenômeno da globalização, sem dúvida, tem seus efeitos na educação, percebendo-se uma virada no processo econômico, cultural, social, científico, ético e moral. E, segundo Silva (1996), “O presente assalto neoliberal à educação deve realmente ser questionado e combatido”.

É o caso, então de se perguntar: como os currículos preconizados a partir das novas orientações oficiais preparam nossos professores de ciências e cidadãos? Tem que se ter em mente que a renovação curricular do Ensino Superior, mais especificamente de formação do educador precisa colocar no centro de suas discussões questões específicas presentes no contexto das rápidas transformações em que vivemos impregnadas de uma série de determinantes econômicos, políticos, culturais e que nos mergulha numa ordem mundial e não bem compreendida.

Questões sobre o significado e o propósito de um currículo são praticamente constantes. O próprio conceito de currículo causa grandes divergências e conflitos na área educacional, onde são discutidas também as relações entre currículo e ensino, currículo e fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos. O campo curricular, portanto, constitui o engendramento de uma série de estratégias e relações de poder.

Concordando com Silva (2005), a elaboração de novos currículos, o seu processo de elaboração, envolve disputas, interesses, negócios, decisões e valores que convivem com fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais. Trata-se, portanto de um caminho complexo que tem muito a percorrer quando concluídos e quando implementadas as novas propostas curriculares. A questão operacional se coloca como ponto crucial e vai depender

também da formação do formador.

Braga (2005) mostra em um estudo os conflitos, disputas, interesses e relações de poder, identificados em um recente processo de elaboração de novos currículos de cursos de licenciatura na Universidade Federal do Ceará. Segundo a autora, dois conflitos básicos permearam toda a reformulação. De um lado, a percepção histórica estabelecida do currículo baseado na racionalidade técnica, ou seja, a formação docente se justapõe ao bacharelado através das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino. De outro lado estava a percepção de docência como profissão, realizada com identidade própria. Em toda uma disputa de valores, idéias e relações conflituosas e dependentes de imposições legais, o caminho a percorrer é longo, segundo a autora e depende das formas de conduzir a implementação das novas propostas e da reflexão dos seus usuários.

As orientações curriculares advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, como já pontuado anteriormente giram em torno de alguns pressupostos para uma formação docente baseada na prática da reflexão, na competência, na flexibilidade, na interdisciplinaridade e outros mais. Põe-se em questionamento, e a literatura reitera como tais pressupostos realmente se integram nas propostas curriculares elaboradas por exigência de Lei, posto sua complexidade e fragilidade de interpretações e conflitos teóricos que tais conceitos suscitam.

Não se pode esquecer que as propostas curriculares oficiais como analisa Lopes (2002) sempre estarão reconceptualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. Neste caso, uma análise desta reconceptualização fará perceber e compreender finalidades educacionais em jogo e mecanismos de construção da legitimidade dos discursos.

Dentro de todo este emaranhado de considerações e questionamentos, percebe-se que o processo de construção curricular, no caso específico, a construção do currículo de formação do professor de ciências, à semelhança dos demais, é evidentemente complexo, suscitando a necessidade de uma análise e debates profundos. Antes de tudo, deve-se destacar como afirmam Cols et al (2003), o desenho de um currículo deve ser concebido como um marco de atuação e não como um instrumento coercitivo. Aberto flexível e sujeito a revisão, não deve se assemelhar em nada a um código de obrigações.

Definir matrizes curriculares, disciplinas, ementas e horas-aula pouco significam, o mais significativo, como diz Coelho (2005) “[...] é o caminho percorrido e o sentido conferido ao percurso e aos resultados que, então, deixam de ser meros resultados, pois são produtores de novas realidades”. A diferença na ação docente, no processo formativo dos futuros professores e na realização do novo currículo é, portanto, a reflexão, o debate, a construção conjunta do projeto pedagógico, da proposta curricular. Isso, sim, levará à mudança das idéias, das concepções e das práticas.

Dentro de todas as considerações tecidas, percebe-se a necessidade de analisar e avaliar os currículos de formação e professores de ciências. É preciso ter em conta que só mudanças técnicas, legais e burocráticas, administrativas e curriculares não são suficientes para as questões do ensino.

Considerações finais

Estas considerações não têm qualquer intuito de conclusão, de fechamento das discussões, muito menos de generalizações. Pelo contrário, têm por pretensão fomentar o debate sobre questões que têm incomodado estudiosos da área. No decorrer deste trabalho foi tecida uma série de considerações teóricas sobre a questão da necessidade de melhoria

da qualidade do ensino de ciências no Brasil, elucidando dificuldades, problemas de ordens histórica, legal e operacional e, talvez, apontando possíveis pontos nevrálgicos que suscitem discussões e reflexões, com vistas a possíveis transformações.

A revisão na literatura teve o propósito de elaborar um quadro de referência adequado para a leitura crítica da situação atual do ensino de ciências, com todo um quadro de inconstâncias, de reformas impostas e não operacionalizadas, com professores não adequadamente preparados para enfrentar mudanças e muito mais. As reflexões tecidas neste ensaio versaram também sobre a necessidade de um olhar mais acurado para os currículos de formação do professor de ciências, em reformulação, da necessidade de avaliá-los, na procura de uma formação mais significativa.

Não se pode perder de vista que as teorias de currículos apontam, atualmente, o currículo como uma construção cultural, instrumento de uma política cultural. Neste sentido, os currículos de formação do professor de ciências devem absorver temáticas científicas, tecnológicas e culturais que atendam às exigências da sociedade contemporânea sem se render às pressões e regulações. Os currículos devem transpor as barreiras da fragmentação e serem dirigidos e desenvolvidos pela razão crítica, através da qual a ciência e a tecnologia sejam analisadas continuamente na dimensão dos interesses humanos, levando a um ensino de ciências fruto de experiências vividas pelos sujeitos, orientadas por paradigmas diversos.

Referências

AZEVEDO, F. de **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRAGA, C. M. Elaboração de novos currículos das licenciaturas: negociações, disputas e relações de poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais.....** Caxambu: [s.n.], 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho de Educação. **Resolução CNE/CP2**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

CARNEIRO, C.C.B. e S. **Currículos de ciências: história, concepções e opções**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Fortaleza, 1998.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2000.

COELHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

COLS, L.; AMANTEA, A.; CAPPELLETTI, G.; FEENEY, S. Los procesos de diseño

curricular em la Argetina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...Caxambu**: [s.n], 2002.

COPELLO LEVY, M. Y.; SANMARTÍ PUIG, N. Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciências centrado em lãs reflexión dialógica sobre lãs concepciones y lãs prácticas. **Enseñanza de lãs Ciências**, v. 19, n. 2, p. 269-283, 2001.

FRANCO, C.; SZTAJN, P. Educação em ciências e matemática: identidade e implicações para políticas de formação continuada de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KRASILCHICK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO E. (Org.) **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

LORENZ, K. M. Os livros didáticos e o ensino de ciências na escola secundária brasileira no século XIX. **Ciência e Cultura**, v. 38, n. 3, p. 426-435, mar. 1984.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. Comparação diacrônica dos estudos de ciências e humanidades no currículo secundário brasileiro. **Ciência e Cultura**, v. 30, n. 1, p. 32-35, jan. 1984.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: CADEAU, V. M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOVAK, J.. **Construtivismo humano**: um consenso emergente. Enseñaza de lãs Ciências, v. 6, n. 3, p. 213-223, 1988

PAIXÃO, M. F.; CACHAPUZ, A. La enseñanza de lãs ciências y la formación de profesores de enseãza primaria para la reforma curricular: de la teoria a la practica. **Enseãza de las Ciências**, v. 17, n. 1, p. 69-77, 1999.

PORLÁN, A. R.; RIVERO, G. A.; MARTÍN DEL POZO, R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I**: teoria, métodos e instrumentos. Enseãza de las Ciências, v. 15, n. 2, p. 155-171, 1997.

PORLÁN, A. R.; RIVERO, G. A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. **Enseãza de las Ciências**, v. 16, n. 2, p. 271-288, 1998.

PRO BUENO A.; VALCÁRCEL, P. M. V. y SÁNCHEZ BLANCO, G. Viabilidad de las propuestas didáticas planteadas em la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. **Enseãza de las Ciências**, v. 23, n. 3, p. 357-378, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Suline, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHNETZLER, R. P. Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no ensino

de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Água de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: [s.n.], 1998.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SOLOMON, J. The rise and fall of constructivism. **Studies in Science Education**, n. 23, p. 1-19, 1994.

DE SUPERVISOR À COORDENADOR PEDAGÓGICO: o movimento de constituição da identidade profissional

Cristiane de Sousa Moura Teixeira¹

Maria Vilani Cosme de Carvalho²

Resumo

O presente artigo trata de relato de parte da pesquisa que foi desenvolvida em Curso de Mestrado e que teve o objetivo de compreender o movimento de constituição da identidade profissional do supervisor escolar, bem como as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia. Desse modo, realizamos estudos teóricos e empíricos. No que diz respeito aos estudos teóricos, nos apoiamos na concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (2005), que a entende como metamorfose que tende à emancipação. A pesquisa empírica foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa (CHIZOTTI, 2006). Em consonância com esta abordagem, utilizamos como técnica de construção de dados, as narrativas de história de vida de duas supervisoras, pois esta possibilita apreender a identidade no cruzamento do social com o individual. Estas narrativas foram analisadas por meio da análise de discurso. Os resultados revelaram que a identidade do supervisor escolar resulta de longo processo que envolve um entrelaçamento da vida pessoal e profissional evidenciando um movimento que vai da super-visão escolar à coordenação do processo pedagógico.

Palavras-chave: Identidade profissional. Supervisão Escolar. Concepção Psicossocial de identidade.

FROM SUPERVISOR TO PEDAGOGICAL COORDINATOR: the movement for constitution of professional identity

Abstract

The present article deals with a report on part of a research performed in a Master's Course which aimed to understand the movement for constitution of the school supervisor's professional identity, as well as the possibilities for this identity to be characterized by autonomy. This way, we have had theoretical and empirical studies. In relation to the theoretical studies, we have supported the psychosocial conception of identity developed by Ciampa (2005) who mentions it as metamorphosis which tends to emancipation. The empirical research was developed with basis on qualitative approach (CHIZOTTI, 2006). In consonance with this approach, we used the technique of data construction, the narrative of two supervisors' life, because it enables to apprehend the identity in the social and individual crossing. These narratives were analyzed through speech analysis. The results have showed that the school supervisor's identity results in a long process which involves a personal and professional life mixture and evidences a movement that goes from school super-vision to co-ordination of the pedagogical process.

Keywords: Professional identity. School supervision. Psychosocial conception of identity.

Introdução

A supervisão escolar tem sido historicamente encarada como atividade fiscalizadora e controladora da ação do professor. Esta forma de compreender a supervisão escolar tem raízes no próprio contexto histórico-político e social das décadas de 1950 e 1960, momento em que, de acordo com Nogueira (2000), a função adentra o cenário escolar.

¹ Recebido em: Novembro de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: cris_smoura23@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: vilacosme@ufpi.br

Entretanto, a efervescência política e social da década de 1980 dá lugar ao questionamento sobre o papel que esses profissionais exercem no dia-a-dia dessa função, provocando a necessidade de se repensar sobre a atuação do supervisor escolar e, por conseguinte, a possibilidade de configuração de nova identidade profissional.

Atualmente as mudanças que vêm ocorrendo no contexto social, político e econômico têm provocado mudanças que incidem sobre o modo de pensar, sentir e agir desse profissional. Desse modo, questionamos: como vem ocorrendo o processo de constituição da identidade profissional do supervisor escolar e qual a possibilidade dessa identidade se caracteriza pela autonomia? Tais questionamentos nos conduziram ao desenvolvimento de pesquisa qualitativa com base nos pressupostos da concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (2005) e que se fundamenta nos princípios do materialismo histórico dialético. Tal escolha se justifica em razão de tais pressupostos nos permitirem compreender o homem como um ser histórico, social e cultural, portanto mutável e, ainda, que a identidade do supervisor escolar é uma construção social e, portanto está em um constante movimento, o qual envolve múltiplas determinações.

Desse modo, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, discutimos a concepção psicossocial de identidade tendo por base três idéias chaves apontadas por Ciampa (2005), ou seja: identidade é articulação da igualdade e da diferença, é questão social e política e é metamorfose que tende à emancipação; em seguida, apresentamos o movimento de construção e análise de dados e, por fim, analisamos a história de vida de duas supervisoras escolar que atua na rede pública estadual de Teresina (PI).

A concepção psicossocial de identidade

Ao se tratar da questão da identidade é comum levar-se a crer que diz respeito a um tema de fácil abordagem e compreensão. Entretanto, não é, e isso por que é um fenômeno multifacetado. Em razão disso, pode ser trabalhada tendo como base as mais diferentes áreas do conhecimento, como a Psicanálise, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia. Essas diferentes possibilidades de abordar a questão da identidade se justificam porque o próprio termo identidade é permeado pela complexidade, pelo difuso, ou, conforme aponta Zavalloni (1973), apud Carrolo (1997), “é um conceito em busca de uma ciência”, ou seja, o estudo sobre a identidade vem sendo realizado nas mais diferentes ciências e pelos mais diferentes autores e, isto nos revela a necessidade de no atual contexto compreender o ser humano diante de tantas mudanças ocorridas.

Embora com tantas possibilidades para se abordar a questão da identidade, sobretudo a profissional, optamos pela concepção psicossocial desenvolvida por Ciampa (2005) por se encontrar alicerçada nos princípios do materialismo histórico dialético e, com isso, pode contribuir na compreensão do movimento de constituição da identidade profissional do supervisor escolar. Propomos, então, discutir essa concepção de identidade por meio de três idéias chaves apontadas por Ciampa (2005): identidade é articulação da igualdade e da diferença, é questão social e política e é metamorfose que tende à emancipação.

Identidade é articulação da igualdade e da diferença

De acordo com a concepção psicossocial, identidade é compreendida como o processo de construção do “eu”, que é representado pela totalidade dos traços, atributos, imagens, conceitos e sentimentos que o representam e que são construídos na relação dialética que estabelecemos com a realidade social. Desse modo, a compreensão da

identidade envolve a compreensão de suas múltiplas determinações. E, para que possa ser apreendida devemos levar em conta sua totalidade, seu movimento, sua transformação e suas contradições. Partindo desse entendimento, há de se considerar, como ressalta Ciampa (2005), que já não basta abordar a questão sob o ponto de vista da mera descrição ou somatório de dados levantados, é necessário apreender os significados que se encontram implícitos, considerar aquilo que não se revela na aparência.

Para tanto, um primeiro aspecto a ser analisado é o da identidade como articulação da igualdade e da diferença. Considerando que desde o nosso nascimento a nossa identidade é permeada pela presença marcante do outro e isso acontece de várias formas, por exemplo: é o outro que possui o domínio da linguagem simbólica e, portanto, possibilita a nossa inserção no mundo cultural e simbólico, ou ainda, o nosso nome ou apelidos são definidos pelos outros, no caso do nosso nome, são os pais que o definem e, é à medida que tomamos consciência da existência do outro que conseguimos nos identificar como alguém diferente.

Devemos, então, destacar que o papel que o outro exerce no processo de constituição da identidade é aspecto relevante, visto que é ele que nos atribui um nome e em princípio são os outros que nos chamam, só depois é que nós nos chamamos, ou seja, nos reconhecemos como representados por este nome, ou, ainda, como afirma Ciampa (2005, p. 131): “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem”. Porém, se considerarmos a identidade como a representação do nosso próprio nome, estaremos considerando apenas o aspecto representativo da identidade e, neste caso, ela se torna “um traço estático que define o ser” (CIAMPA, 2005, p. 130). Este aspecto nos orienta na direção de que é preciso revelar a identidade por inteiro, bem como as contradições que estão presentes.

Para Ciampa (2005), a relação social que estabelecemos confere à identidade uma espécie de síntese da articulação da igualdade e da diferença, ou seja, identidade tanto pressupõe o sentimento de pertencimento, na qualidade do que é idêntico, quanto pressupõe reconhecer-se como alguém diferente, como único, singular, com isso, afirmamos que a nossa singularidade é constituída socialmente. Ou ainda, considerar que a identidade é articulação da igualdade e da diferença é afirmar que cada indivíduo possui uma identidade que é pessoal, mas que foi construída mediante a relação com os outros, pois é tomando por base os outros que nos reconhecemos como diferentes.

Para esclarecer, tomamos como exemplo o fato de que todos nós somos seres humanos, brasileiros e que vivenciamos a mesma realidade objetiva, contudo cada indivíduo interioriza essa realidade de forma subjetiva mediante a própria história pessoal. Portanto, uma vez que nós nos reconhecemos como parte de um mesmo grupo social, também nós nos diferenciamos como pessoas singulares ao mesmo tempo em que materializamos aquilo que é universal. Assim, há de se afirmar, com Ciampa (2005, p. 213), que “o singular materializa o universal”.

Silva (2000, p. 74), ao tratar da produção social da identidade e da diferença, nos ajuda a entender esse processo ao explicar que “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” [...], pois “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. A dinâmica desse processo nos permite entender que, ao afirmar que “sou supervisora”, na verdade estou ocultando uma extensa lista de negações, qual seja, que “não sou professora”, “não sou aluna”, “não sou diretora escolar”, etc., portanto, aquilo que me identifica como membro pertencente a um grupo, também me diferencia de outros. E, ainda, se faço tal afirmação é porque tenho consciência de que existem outros que se diferenciam daquilo que sou; Nesta mesma perspectiva, Laurenti e Barros (2000, p. 16) ao discutir a concepção psicossocial de identidade, sob o ponto de vista dos princípios do materialismo histórico

dialético, esclarecem que “a diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria condição de vida social, pois a diferença só aparece tomando como referencia o outro”.

A constituição da identidade, portanto, conjuga infinitamente as semelhanças e diferenças que existem entre as pessoas, Sobre esse aspecto, Arendt (1995, p. 188), ao tratar da condição humana, esclarece a relação entre identidade e diferença da seguinte forma:

[...] se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou fazer planos para o futuro e prever as necessidades vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender.

Estas reflexões nos conduzem à compreensão de identidade pessoal e profissional como movimento, pois é nessa luta dos contrários que percebemos as suas transformações, haja vista que o homem não é um ser pronto, mas um ser em constante devir. Então, podemos afirmar que a identidade profissional está sempre em construção; a identidade profissional é processo.

Porém, o movimento muitas vezes se revela como não-movimento, ou seja, não percebemos o seu processo de produção, pois costumeiramente usamos substantivo e adjetivos para nos apresentar aos outros. Como no exemplo acima: ao afirmar que “sou supervisora”, essa substantivação nos leva a compreensão de uma identidade fixa, imutável, como se fôssemos sempre iguais ou idênticos a si mesmo; como se o nosso nome se fundisse em nós, esse é o aspecto representacional da noção de identidade. Compreendê-la, tomando por base apenas esse aspecto, é deixar de fora outros que a constituem, ou seja, aquilo que permeia sua produção. Na verdade, conforme afirma Ciampa (2005, p. 132), “a manifestação do ser é sempre uma atividade”. Portanto, é preciso destacar que na verdade “não somos”, mas “estamos sendo”, isto é, “estou sendo supervisora”, nesta assertiva, deixamos claro o caráter processual e, portanto o movimento da identidade.

De acordo com o autor em questão, a identidade só pode ser compreendida na medida em que consideramos o ser humano como ser que age, isto é, a identidade se revela na atividade e sob várias formas, mas a forma personagem é a que desvela as sutilezas do ser. E, o que no início se restringia à dimensão da representatividade em razão do nome atribuído pelo outro e incorporado por nós vai adquirindo, por meio das múltiplas relações que estabelecemos ao longo de nossa vida e das atividades que realizamos a sua dimensão constitutiva e o seu caráter de complexidade.

Para Ciampa (2005, p. 156), “[...] uma identidade nos apreça como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal”. Por exemplo, uma mulher que é casada, mãe e trabalha como supervisora escolar. Ao desempenhar o papel de supervisora na escola em que trabalha apenas um de seus personagens se torna evidente, isso não quer dizer que ela deixa de ser mulher, esposa, mãe, e filha, mas o “estar sendo” supervisora é a expressão de uma parte, não revela a identidade por inteiro, ou ainda, conforme aponta Ciampa (1994, p. 67), “cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações”. Isso antecipa a segunda idéia chave apontada por Ciampa (2005) para se compreender o movimento de constituição da identidade: Identidade: uma questão social e política.

Identidade: uma questão social e política

Outra idéia importante da concepção desenvolvida por Ciampa (2005) é de que a identidade é questão social e política. Ao afirmar isso, o autor evidencia inicialmente que os estudos relativos à compreensão do homem e, portanto de sua identidade não devem ser feitos dissociados dos estudos da sociedade, visto que o ser humano se humaniza segundo as relações sociais, tendo em vista que “o indivíduo isolado é uma abstração, a identidade se concretiza na atividade social” (CIAMPA, 2005, p.86). Ou seja, somos seres humanos porque somos capazes de produzir o mundo e ao produzi-lo nos relacionamos e nos tornamos humanos. O autor ainda nos alerta que “uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”.

Reconhecer que a identidade é fenômeno social significa que a inserção do indivíduo em determinado contexto possibilita a vivência com determinados grupos e que as relações estabelecidas nestes grupos incidirão na construção de determinada identidade.

A compreensão da identidade como questão social pode ser mais bem evidenciada se considerarmos que os outros fazem parte de nossa vida desde o nosso nascimento e, vão, pouco a pouco, deixando em nós a sua “marca”. O primeiro grupo social (geralmente), que fazemos parte é a família. É neste grupo que aprendemos as primeiras formas de convivência e de relações sociais. Fazer parte de uma determinada família é assumir determinado papel social, pois devemos lembrar que ao nascermos já encontramos a sociedade normalizada, com suas regras que visam, sobretudo, manter a estrutura social. É nesse sentido que Codo (1994, p. 139), ao tratar das relações de trabalho, afirma que “cada gesto, cada palavra, cada fantasia, traz a marca indelével, indiscutível de sua classe social, do lugar que o indivíduo ocupa na produção”.

Durante a nossa vida, assumimos vários papéis sociais, o papel de filha, de mãe, de mulher, de supervisora, de esposa, de amiga, entre outros. De acordo com Ciampa (2005, p. 135), “o papel é uma atividade padronizada previamente”. Portanto, para cada papel social que desempenhamos, determinada personagem se configura e a identidade pressuposta que ao ser configurada pelo indivíduo passa a ser “re-posta”. A re-posição pode ser compreendida como a re-afirmação cotidianamente daquilo que estou sendo, por meio das minhas atitudes, do meu comportamento, ou ainda, por meio daquilo que os outros acham que estou sendo. Ou seja, a re-posição consiste em efetuar comportamentos que corresponda às expectativas do grupo social ao qual se pertence. Pois, é através do desempenho desses papéis que assimilamos e interiorizamos as normas, as condutas, as formas de se relacionar, o comportamento ético e outros elementos que estão relacionados ao papel que desempenhamos.

Uma vez que assumimos o que está pressuposto pelos outros, nós reproduzimos a sociedade e sua estrutura mediante posturas consideradas socialmente corretas. Essa é uma forma de garantir as posições dos papéis na sociedade, mantendo a estrutura social. Portanto, entre a pressuposição e a re-posição, há o indivíduo que assume a pressuposição como sua, e assim concretiza a sua identidade sob a forma de personagem. A aprendizagem por meio do desempenho de papéis evidencia um paradoxo, como alerta Baptista (2002, p. 146) ao tratar da identidade profissional na perspectiva de Ciampa (2005):

[...] se por um lado, esta aprendizagem facilita a inserção das pessoas na realidade social, por outro, pode impedir que cada um desempenhe o seu papel de uma forma que tenha sentido para sua subjetividade. Quando isto ocorre, dizemos que o exercício do papel levou o indivíduo a um processo de mesmice ou de reposição de sua identidade, o que o impede de alcançar o grau de independência em relação a esses papéis e, conseqüentemente, uma identidade autônoma.

Mas, ressaltamos que é o indivíduo quem decide sobre efetivar ou não tais expectativas e, assim, ao apropriar-se e significar a realidade objetiva transforma-a subjetivamente, o que significa que nossa identidade se apresentará de forma única durante o desenvolvimento do papel que assumimos, é isso que explica o fato de várias pessoas desempenharem o mesmo papel, mas de forma diferente, pois cada uma possui a sua singularidade e ao mesmo tempo suas semelhanças. Para um esclarecimento mais concreto, pensemos em duas mulheres, ambas desempenham o papel de supervisora escolar, mas cada uma encarnará uma personagem diferente, porque no desempenhar do seu papel cada uma delas conferirá a sua singularidade.

A pressuposição e a re-posição revelam, então, a dinamicidade da identidade, ao passo que também oculta o seu movimento, a sua metamorfose, revelando-se como estática, como não-metamorfose. Isto acontece porque muitas vezes pequenas mudanças passam despercebidamente pelos olhos dos outros e, neste caso, seria preciso várias pequenas mudanças para que uma mudança mais visível pudesse ser percebida. Assim, é comum nos referir a isso como mudança repentina, no entanto, ela se encontrava em constante processo, pois, mesmo sendo a mesma pessoa a desempenhar o mesmo papel, é necessário compreendermos que a cada dia novos acontecimentos ocorrem e são significados e acrescidos em nossa vida, tornando-nos todo dia outro ser, mas que sou eu mesmo. Afinal, nada existe eterno fixo e absoluto.

Ao conceber a identidade como questão social é possível, de certo modo, afirmar que a definição prévia de papéis sociais visa garantir a manutenção da estrutura social e isso nos remete à idéia de que a identidade além de ser questão social é, sobretudo, questão política, pois desempenhar papéis sociais nos remete a uma política, a um projeto político. Para o autor, a sociedade elabora uma política de identidade para cada grupo social, com o objetivo de normalizar ou homogeneizar uma coletividade (CIAMPA, 2006), isto é, a política de identidade está mais relacionada a influência do grupo sobre o indivíduo, tendo em vista, que os grupos sociais lutam por sua “[...] afirmação e pelo desenvolvimento de suas identidades coletivas, no esforço de controlar as condições de vida de seus membros [...]” (CIAMPA, 2002, p. 134). Concordando com Ciampa (1994, p. 72), “[...] as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações de uma ordem social”. Isto significa que a nossa identidade traz a marca de uma política, de um projeto político que envolve as determinações econômicas, sociais e culturais.

Os indivíduos também estão na luta pela transformação e pelo reconhecimento de suas identidades pessoais. A isso, o autor denomina de identidade política. Isto nos leva a entender que o indivíduo encarna as relações, mas configura uma identidade pessoal, que se revela sob a forma de um projeto de vida, e que nem sempre é concretizado em razão das determinações sociais. Ciampa (2006), ainda destaca que o atual contexto em que vivemos tem gerado a crescente diversidade no mundo do trabalho, o que por sua vez pode provocar uma relação, ao mesmo tempo, de autonomia e de heteronomia entre a identidade pessoal e a identidade profissional de um dado indivíduo. Ou seja, o processo de constituição da identidade pessoal e da identidade profissional ocorre na mediação da sociedade, esta estabelece previamente os modos de agir, pensar e sentir. No entanto, como a sociedade e o indivíduo estão em constante movimento, o padrão estabelecido pela sociedade pode virar uma “camisa de força” para o indivíduo, e levá-lo a ficar preso na personagem coletiva e assim, não conseguir concretizar sua individualidade autonomamente. Conforme nos explica Ciampa (2006), o processo de constituição da identidade envolve tanto a socialização como a individualização. Desse modo, é importante destacarmos a necessidade de projeto de identidade que possibilite a emancipação tanto do grupo quanto do indivíduo.

É preciso, ainda, esclarecer que é o trabalho de re-posição que dá corpo à *mesmice*, o que significa que a identidade está sendo encarada como manifestação do nosso Eu, como traço estático do ser, ou seja, como se fôssemos sempre o mesmo e não estivéssemos em constante movimento e transformação. Nesta situação, o indivíduo não se percebe em mudança, mas como se fosse sempre ele mesmo; ou ainda, o indivíduo não consegue encarnar outros personagens e fica repetindo sempre as mesmas. Isso cria o que Ciampa (2005) chamou de identidade-mito; o indivíduo, então encarna um personagem e, fica preso a este sem enxergar a possibilidade de superação rumo a outras possibilidades, portanto fica amarrado a má infinidade. Esta situação impede o indivíduo de ser um *ser-para-si*, ou seja, de ser outro que é ele mesmo, a isso o autor chama de *mesmidade*. Chegamos, então, ao último aspecto a ser analisado, o sintagma: identidade - metamorfose - emancipação.

O sintagma: identidade-metamorfose-emancipação

A terceira idéia chave da concepção psicossocial diz respeito ao sintagma identidade-metamorfose-emancipação. A metamorfose pode ser compreendida como mudança, como superação dialética. Para Ciampa (2005), o processo de constituição da identidade envolve um movimento que tende à transformação do indivíduo sem que ele deixe de ser ele mesmo. Ou seja, o indivíduo torna-se outro que é ele mesmo, Ciampa (2005) explica isso por meio do conceito de “alterização”. O termo nos traz a idéia de uma mudança significativa – um salto qualitativo – este salto resulta de uma sucessão de pequenas mudanças que muitas vezes passam despercebidas, mas que já nos indicam uma possibilidade, uma possível conversão de pequenas e sucessivas mudanças em mudanças qualitativas, mas que trazem a marca de sua história. Por meio do conceito de alterização, Ciampa (2005) desenvolve o conceito de *mesmidade*, que é a superação da personagem vivida pelo indivíduo. Superar esta personagem a qual se estava preso é revelar o outro “outro” que somos nós mesmos.

Esta transformação, ou metamorfose como denomina o autor, pode ser evidenciada por meio da consciência que se manifesta pelo pensamento que expressamos ao nos comunicarmos com os outros, mas também por meio da atividade, das ações que concretizam essa consciência, o pensar diferente leva a agir diferente. E, esta metamorfose, leva o indivíduo a um movimento crescente, rumo a uma realidade mais humana, na qual prevaleçam valores humanos como a liberdade e a igualdade.

O mesmo autor ainda nos alerta que muitas vezes as pessoas se vêem em situações em que são obrigadas a se reproduzir como forma de preservar interesses estabelecidos ou convenientes socialmente. Mas, por outro lado, continua o autor, uma *mesmice* pode ser substituída por outra mais conveniente. De qualquer forma, está sendo negada ao indivíduo a possibilidade de viver inteiramente a sua identidade, de se metamorfosar-se, de superar as meras re-posições.

É preciso lembrar que o indivíduo não é só moldado, mas ele também possui a capacidade de moldar-se, de se transformar, afinal a nossa realidade é uma possibilidade concretizada entre tantas outras que nos é possível, mas para viver outra possibilidade é necessário transformar as determinações exteriores em autodeterminação. Nesse aspecto, torna-se relevante ressaltar a unidade que existe entre a objetividade e a subjetividade, segundo a qual o indivíduo apreende o mundo como realidade social e, portanto dotada de sentido. Para isto, ele deve assumir o mundo, considerando que neste os outros já vivem, e ao assumi-lo faz-se de maneira bastante pessoal e até original, visto que isso se encontra intimamente relacionado aos sentidos que atribuímos aos fatos do nosso cotidiano. Ao ter consciência da realidade, o indivíduo torna-se capaz não só de compreendê-la, atribuindo-

lhe significado e dando-lhe sentido, como também pode provocar mudanças que levem à emancipação (BERGER; LUCKMANN, 1985).

A possibilidade de se autodeterminar é condição para que o indivíduo aprenda a ser outro, tornar-se outro, (alterização), isso se torna possível a partir do potencial para formular projetos de identidade, cujos conteúdos não estejam prévia e autoritariamente definidos, aparecendo aqui o sentido emancipatório da identidade. Mas precisamos ter clareza de que a emancipação resulta de um longo processo de desconstrução, reconstrução e transformação, não só das determinações exteriores, mas para que a emancipação possa ocorrer é necessário haver especialmente, processo de mudança no próprio modo de pensar; pois é quando se muda o pensamento que possibilitamos outras formas de agir e de sentir, ou, como afirma Ciampa (2005, p. 194), “o dever do ser do homem é também dever consciência”.

Outro aspecto a ser destacado é que o ser humano é um ser eminentemente desejante, e dos desejos nascem os projetos, e é para concretizá-los que o homem trabalha, e trabalhando ele se produz produzindo o mundo. Isto, por sua vez, implica na transformação das condições de existência, o que gera novos desejos e, portanto, novos projetos de vida. Isso significa que a emancipação se constrói no próprio processo de produção do homem e do mundo, e isso, exige desejo, projetos e trabalho. Afinal “o homem é um horizonte de possibilidades” (CIAMPA, 2005, p. 200).

Essas idéias da concepção psicossocial de identidade nos permitem algumas reflexões sobre a identidade profissional do supervisor escolar. Primeiro, a identidade profissional se constrói mediante as relações estabelecidas no grupo que compõe uma determinada categoria profissional. Segundo, os papéis, bem como a profissão que desempenhamos são nomeados, determinados e normalizados pela sociedade. Terceiro, a emancipação poder ser possível por meio de projetos coletivos, nos quais a categoria de supervisores escolares possa se perceber como grupo coletivo responsável pela construção da sua profissão.

Estas idéias nos conduzem ao entendimento de que é por meio das relações sociais e do desenvolvimento da própria atividade profissional que a identidade dos supervisores será construída. Ou seja, ao produzirem a profissão, os supervisores também produzem a sua identidade, mas é preciso considerar que ao se exercer determinada profissão fazemos de acordo com as determinações sociais e de acordo com aquilo que os outros esperam que façamos. Isso significa que agir é assumir determinado papel que se revela coisificado, sob a forma de personagem, e, ainda, a profissão que desenvolvemos é determinada socialmente e, ao incorporarmos o papel social, estamos encarnando uma personagem coletiva que é a garantia da manutenção da categoria profissional a que se pertence.

E, por fim, é durante o nosso fazer que revelamos nossa identidade. Devemos, então, desvelar a identidade dos supervisores escolares mediante a sua ação, na sua história, no seu movimento. Pois, ao agir no mundo o modificamos ao tempo que também somos modificados, isto é, quando desenvolvemos uma atividade provocamos mudanças nos outros, e em nós mesmo, mas também produzimos a nossa profissão, damos a ela um novo sentido, o que pode representar a possibilidade de uma atuação profissional que se caracterize pela autonomia.

Abordagem Metodológica

A realização de pesquisa científica exige do pesquisador não só escolhas teóricas, mas também escolhas metodológicas, pois são estas que orientam a concretização

dos objetivos almejados. Desse modo, torna-se necessário explicar a abordagem metodológica que fundamentou o planejamento e a realização desse estudo.

A escolha pelo método mais adequado revela-se como um constante processo de idas e vindas, avanços e recuos ou, como explica Gatti (1998, p. 10), “não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”, mas construído na prática, no exercício do fazer, na vivência da pesquisa, portanto ele está sempre em construção em movimento.

Com esse entendimento, consideramos relevante esclarecer que como a identidade, seja pessoal ou profissional, possui caráter subjetivo e complexo, exige metodologia de investigação que respeite suas particularidades. Assim, a pesquisa possui essencialmente caráter descritivo e interpretativo, devendo constituir-se, portanto, como pesquisa qualitativa.

De acordo com Teixeira (2005, p. 140) na abordagem qualitativa, “o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”. Partindo dessa concepção, buscamos utilizar técnicas de construção de dados que priorizasse a voz dos interlocutores dessa pesquisa. Em virtude disso, utilizamos as narrativas de história de vida, visto que elas permitem apreender as aspirações, as atitudes, crenças e valores dos sujeitos pesquisados. Isto demonstra o desejo de trazer a pessoa para o centro da pesquisa.

Ao optarmos por trabalhar com as narrativas de histórias de vida, acreditamos estar sendo coerente com a concepção de que os supervisores escolares se constituem em seres concretos, sociais, históricos e culturais, encontrando-se em constante movimento, em eterno devir, seres singulares inseridos numa coletividade. Desse modo, neste estudo estamos trabalhando as narrativas de história de vida como técnica para apreendermos os dados necessários à compreensão do movimento de constituição da identidade dos supervisores escolares. Vale ressaltar, segundo Imbernón (2007, p. 09), que “a narração é uma técnica que nos permite conhecer os meandros do que acontece no mundo através da interação com os símbolos compartilhados, com a experiência de outros. E a capacidade de ouvir os outros é também uma demonstração de sociabilidade”.

Assim as narrativas foram coletadas de forma oral, tendo em vista que a escrita da narrativa por parte dos pesquisados, exige-lhes esforço maior não só porque dessa forma coloca o sujeito em contato com suas lembranças e o faz evocar as lembranças significativas, mas, sobretudo porque lhe exige a capacidade de manusear a língua visando a exploração do seu potencial evocador o que nem sempre pode ser alcançado.

As informantes dessa pesquisa são as supervisoras que atuam na rede pública estadual de Teresina (PI). Dentre aquelas que participaram da pesquisa³, escolhemos duas para narrarem como se tornaram supervisoras escolares. A escolha por estas duas supervisoras, identificadas aqui de Lúcia e Vitória (nomes que elas escolheram), justifica-se pelo fato delas representarem não só a diversidade da categoria, mas, sobretudo, porque as histórias que elas contam revelam o movimento, as mudanças pela qual a profissão vem passando, delineando assim o movimento de super-visão em direção à coordenação. Além disso, partimos do pressuposto que o indivíduo é a própria materialidade da realidade que o circunda, portanto, podemos conhecer o social mediante uma história particular. Sobre essa questão Ferraroti (1988, p. 26) esclarece:

³ Antes das narrativas de história de vida foi aplicado questionário a 88 supervisores com o objetivo de delinear o perfil do grupo e obter critérios para escolha dos profissionais que iriam participar da segunda etapa da pesquisa.

O homem [...] é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva [...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma prática individual.

Após a escolha das supervisoras, as entrevistas para a construção das narrativas, foram realizadas em dia e horário previamente combinados e que fosse o mais conveniente para elas. A construção da narrativa foi desencadeada a partir da pergunta: como você se tornou supervisora escolar? Com base nesta pergunta, as interlocutoras nos relataram o seu percurso profissional, o qual foi gravado e transcrito. O movimento de transcrever as narrativas nos indicou algumas lacunas do relato o que provocou a necessidade de um novo encontro com as supervisoras para alguns esclarecimentos.

As narrativas foram então transcritas e se tornaram para nós um texto, uma unidade de análise sobre a qual se inscreve múltiplas possibilidades de leituras. Para nós, uma leitura possível pôde ser proporcionada pela análise de discurso. A opção pela análise de discurso fundamenta-se no pressuposto de que esta tem a pretensão de questionar os sentidos estabelecidos nas mais diversas formas de produção (verbal ou não-verbal), ou como afirma Orlandi (2007, p. 15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Essa forma de entender a análise de discurso permite relacionar discurso, contexto sócio-histórico e ideologia, o que por sua vez, traz à tona as questões sobre poder e relações sociais.

As histórias de vida desvelando o movimento de (super) visora à coordenadora pedagógica

O desvelamento da identidade profissional das supervisoras escolares implica necessariamente em uma análise que priorize o ser humano a partir de sua multideterminação, considerando que este é ao mesmo tempo universal e singular e, que no desenvolvimento de suas ações realiza o processo de individualização por meio da reapropriação do universal, em outras palavras, uma história de vida permite-nos conhecer uma história social e coletiva. Isso porque, cada pessoa que narra sua história de vida está ao mesmo tempo falando dos outros a partir de si, da sua experiência, da sua história pessoal.

Desse modo, ao construirmos e reconstruirmos histórias de vida de supervisoras estamos também reconstruindo trajetórias profissionais, o que significa recuperar as experiências e o modo como cada pessoa significa e re-significa sua identidade e sua profissionalidade.

As personagens

Lúcia é natural de Francinópolis, interior do Piauí, possui mais de 50 anos de idade, divorciada, mãe, e atua na rede pública a trinta anos, dos quais 17 anos foram e estão sendo dedicados à supervisão escolar e durante 13 anos atuou como diretora escolar.

Assim como Lúcia, Vitória também é do interior do Piauí, da cidade de Água Branca, possui um pouco mais de 40 anos, casada, mãe e atua na rede pública como supervisora há 08 anos. Suas histórias revelam não só a diversidade da categoria, mas, sobretudo, evidenciam o movimento, as mudanças pela qual a profissão vem passando, delineando assim o movimento de constituição da identidade profissional.

Nas personagens a articulação da igualdade e da diferença

Lúcia e Vitória são duas personagens concretas que vivenciam a realidade social de forma subjetiva. Suas histórias revelam como ao longo de suas trajetórias elas foram assumindo papéis e, conseqüentemente, foram incorporando personagens que se igualam e se diferenciam. As duas vivenciam o mesmo contexto social, político e econômico, no entanto, cada uma atribui um sentido e, isso, as torna diferentes, singulares, únicas e ao mesmo tempo universais, porque representam o movimento de uma categoria profissional.

A articulação da igualdade e da diferença se faz perceber na relação que estabelecemos com grupos sociais que pertencemos, bem como nas personagens que encarnamos no desempenho dos papéis sociais que assumimos e que se encontram pressupostos pela estrutura social representada pelos outros com os quais nos relacionamos nos grupos sociais, especialmente, os “outros significativos”, que Berger e Luckmann (1985) nos falam. São esses outros que realizam a mediação entre o indivíduo e a sociedade, é mediante a relação do indivíduo com os outros, que se vivencia as situações de dominação, exploração, mas também que nos oferecem possibilidades de concretizar uma outra realidade.

Considerando que os outros com os quais nos relacionamos contribuem significativamente para a constituição de nossa identidade, esse aspecto aparece na história de Lúcia de forma ambígua, ou seja, Lúcia reconhece na sua prima (funcionária da SEDUC) alguém que lhe proporcionou vivenciar a personagem supervisora, deixando de lado a personagem professora, mas, ao se referir aos colegas com quem trabalhou no Complexo Escolar de Regeneração, revela que em razão de pertencer a grupo político diferente não recebeu apoio dos colegas, isto a leva a afirmar que o seu crescimento profissional, em princípio, não contou com o apoio dos colegas de trabalho, no entanto, ela esclarece que buscou conquistar cada um. Com isso, fica claro para nós, que para Lúcia, assim como para os outros indivíduos, é importante e necessário ser aceito e se perceber parte de determinado grupo social. Pois, o sentimento de pertencimento nos confere a igualdade, mas para que nos reconheçamos como parte deste é preciso que os outros nos reconheçam. E nessa relação de identificação com os outros nos diferenciamos. Lúcia conta que por meio de sua prima foi possível nova formação e, conseqüentemente, a possibilidade de configurar nova personagem. Assim ela conta:

[...]. Estava com apenas três meses quando minha prima, que trabalhava na Secretaria de Educação ficou sabendo do convênio entre a UFPI e Secretaria. Ela, então me ligou perguntando se eu não queria fazer a inscrição para o curso de Licenciatura Curta em Pedagogia. A princípio não queria, mas como ela insistiu muito acabei aceitando [...]. Naquela época na cidade de Regeneração havia o político “forte” e o “fraco” e mediante o resultado da eleição eles dividiam os cargos: a superintendência para o político eleito e a coordenação para a pessoa que tinha perdido a eleição. Como lá na cidade, no momento, não tinha uma pessoa para assumir a vaga da coordenação, a minha prima (a mesma) era envolvida com o político que perdeu a eleição e este foi procurá-la a fim de que ela indicasse alguém para assumir a coordenação no Complexo Escolar de Regeneração. Mais uma vez ela insistiu para que eu assumisse esse cargo. Naquele momento eu resisti muito porque eu tinha muito receio de decepcioná-la, porque ela sempre confiou muito em mim, e eu não tinha experiência alguma, mas acabei aceitando e fui trabalhar em Regeneração [...]. Entretanto, quando eu cheguei a Regeneração eu não tive apoio dos outros coordenadores, pois todos eram do lado do outro político. As colegas não me davam apoio, só com o tempo fui me adaptando, fui fazendo um trabalho bem feito, mostrando a eles que não era “abestada” como pensavam. Comecei a ir para a Secretaria em busca de informação, já que lá ninguém me informava de nada. Depois, aos poucos fui conquistando cada um... Aproximei-me do grupo sem

questão política, por meio da amizade mesmo, fui conquistando o grupo e nos planejamentos seguintes elas já foram me repassando as informações, o que antes não acontecia, depois fiquei amiga de todos.

Vitória em seu relato deixa claro que trabalhar em uma escola lhe oportunizou não só encarnar a personagem secretária, como também estabelecer relações com novo grupo social e, também vivenciar a realidade da escola pública. É no convívio e fazendo parte desse grupo social que Vitória vivencia a articulação da igualdade e da diferença. Igual-se quando, ao conviver com o grupo da escola, apropria-se das significações produzidas por este grupo e, diferencia-se quando, mediante estas significações, Vitória atribui um sentido particular, individualizando-se, assim torna-se um ser único, singular. Sobre isso Carvalho (2004, p. 36) explica:

As relações que os indivíduos mantêm com os outros que estão ao redor, sobretudo aqueles que lhe são significativos, têm como papel primordial mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, tornando possível, como isso, a construção de um indivíduo que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói, embora de forma determinada, um modo próprio de ser no mundo.

O relato de Vitória ajuda-nos a entender a articulação da igualdade e da diferença quando ela narra o seguinte:

[...] Sentia-me angustiada, como auxiliar de secretária quando eu ia repassar aquelas notas eu via mais reprovação do que aprovação e, eu queria entender porque aquele índice tão alto se a equipe dizia que os professores eram competentes. Então, eram competentes e não estavam sabendo ensinar. Decidir, então fazer pedagogia para eu entender melhor o que era o processo de ensinar. [...] Então, eu fui me preparando para ser essa profissional.

Durante os relatos, Lúcia e Vitória cruzam aspectos da vida pessoal e profissional e, isto manifesta a articulação de várias personagens alternando-se e articulando-se. Ou seja, elas vivenciam a condição de serem mulheres, mães, esposas, estudantes, supervisoras. Ressaltamos que tais personagens não se revelam ao mesmo tempo, mas mediante os papéis sociais assumidos perante os outros. Desse modo, cada uma dessas personagens revela um aspecto da identidade destas supervisoras. A totalidade das personagens encarnadas determina a constituição da identidade. No relato de Vitória, isso fica evidente:

Entrando na minha vida pessoal. Eu vivi minha vida uma etapa por vez. Vim fazer curso superior depois que já tinha vivido minha vida mesmo total. Fiz meu curso superior com trinta anos, brinquei... Depois que a minha filha já tinha cinco anos de idade é que eu fui me envolver com essa questão mesmo da educação. As dificuldades que eu tive foi questão financeira, dinheiro que a gente não tinha na época e, por isso, eu tinha que saber levar a vida de mãe, família, estudar para passar no vestibular e, não podia fazer cursinho.

Incorporar os personagens mediante os papéis sociais que assumimos é concretizar um modo de ser e de estar no mundo. Em se tratando de um papel social vinculado a uma profissão pressupõe assumir determinados comportamentos e atitudes que lhe identificam como parte daquele grupo social. Nesse sentido, podemos entender que tais comportamentos e atitudes pré-estabelecidas evidenciam a política de identidade para cada papel social. Isso nos leva a inferir na limitação do indivíduo em agir de forma autônoma. Desse modo, tanto para Lúcia, quanto para Vitória demonstram incorporar a personagem supervisoras, tendo em vista que esta garante a identificação com outros, bem como o reconhecimento destes de que elas fazem parte do mesmo grupo social.

Subjacente a esse processo de encarnação das personagens está a questão social e política da identidade.

A questão social e política permeando os limites e possibilidades de configurar a identidade profissional

A idéia de um ser humano concreto e historicamente situado fica evidente nas duas narrativas, quando elas, na busca de explicar como ingressaram na profissão de supervisor escolar, evidenciam a realidade social, econômica e política que se encontravam inseridas naquele momento. Ambas relatam as dificuldades de quem vive no interior do Piauí e que precisa vir para a capital, em busca de formação que lhes garanta melhores condições de vida.

Essa realidade também é evidenciada na pesquisa de Silva (2007, p. 102) quando constatou que “parcela significativa de jovens brasileiros que moram na zona rural têm dificuldade de prosseguir estudos”. E, isso revela a limitação imposta às pessoas pertencentes a esse grupo social, mas, sobretudo, revela a vontade e a coragem de enfrentar os desafios impostos pela estrutura social. A limitação ainda se revela nas escolhas possíveis para estas pessoas, visto que “é discutível o grau de liberdade que o indivíduo tem de escolher (e de ser escolhido) para uma personagem”, isso porque somos levados a interiorizar o que os outros nos atribuem (CIAMPA, 2005, p. 163).

Desse modo, diante das escolhas que lhes cabem, isto é: permanecerem em sua cidade natal e configurarem a identidade pressuposta para aquela realidade, ou vir para capital buscar outras possibilidades, é que Lúcia e Vitória decidem por vencer as determinações exteriores e encontram no curso profissionalizante a possibilidade de melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, a encarnação de outros personagens. Mas, ressaltamos que mesmo o curso profissionalizante se revelando como opção possível, ainda assim afirmamos os limites dessa escolha, visto que era o que estava pressuposto para pessoas que buscavam meios de sobrevivência de forma mais rápida. Isto significa que ao tempo em que a estrutura social limita as escolhas é ela que também nos permite vivenciar outras possibilidades.

A realidade vivida por Lúcia e Vitória, caracterizada pela política que visa atender aos interesses privados, obriga-as a recorrer ao jogo da dominação que subjuga os seres humanos, deixando-os à mercê da vontade arbitrária daqueles que deveriam zelar pelo bem comum para garantir a sobrevivência. Sobre isso, Ciampa (2005, p. 127) esclarece que a exploração social se concretiza por meio de mediações, “sempre no particular, que é a unidade do singular e do universal”. Isso fica mais claro nos relatos de Lúcia e Vitória:

Quando eu terminei o pedagógico (em Teresina) em 1977 eu voltei para minha cidade (Francinópolis) para trabalhar como professora porque lá era mais fácil conseguir um contrato com político. [...] trabalhei como professora uns três meses, foi quando por intermédio de minha prima, fiquei sabendo do convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria de Educação. [...] quando já estava no quarto bloco do surgiu a oportunidade (por meio da mesma prima) de trabalhar em Regeneração, mas eu não queria sair de casa, morava com meus pais, estava recém formada, mas fui... E, lá fui morar na casa do político que havia me indicado para o cargo, morei lá de três a quatro anos e, no começo foi muito difícil porque eu não fui bem aceita, até porque quem mandava lá na cidade era o outro político. (Lúcia).

Nasci em Água Branca, lá fiquei até a minha adolescência (14 anos) quando meu pai teve uma crise financeira (ele era comerciante sempre trabalhou na área de tecidos, confecções). Ele faliu e, os amigos abandonaram, e decidi que lá a gente não ficava mais, a cidade mais próxima e que não tinha nenhum conhecido, era São Pedro, ficamos sem casa para morar, sem nada... Para quem tinha padrão altíssimo de vida... Os deputados freqüentavam a nossa casa... E, de repente se deparou com essa situação de não ter nada. Fomos para São Pedro do Piauí. Chegando lá meus pais resolveram que tinha que pedir ajuda as minhas primas para eu vim estudar aqui em Teresina. Eu vim fazer o teste do CEFET (Escola Técnica). Passei. Fiz Administração de Empresa, mas tive que trabalhar, pois já não tinha mais como ficar na casa da minha prima. Quando a

gente não tem nada, passa por “n” problemas, até a questão da solidariedade familiar ela tem um tempo delicado e, eu tive que correr atrás de trabalhar bem novinha; com 17 anos trabalhava numa clínica e nessa clínica atendia crianças com necessidade especiais, com problemas neurológicos. [...]. [Depois] consegui um contrato com a Secretaria e mudei de fato para educação. [...] trabalhava na escola que hoje é o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Rodrigues das Mercês. Era 1987 e, naquela época não tinha concurso, e quando o Freitas Neto entrou... Problema... Vieram os expurgos. Foi na época que me conscientizei que eu tinha que estudar, fui correr atrás do curso de pedagogia. (Vitória).

Para o papel de supervisora escolar que Lúcia e Vitória assumem há uma identidade política que se concretiza por meio da ação humana. Ou seja, viver a profissão de supervisora escolar é concretizar uma política de identidade definida socialmente pelos outros. Essa identidade política se materializa por meio do grupo social que fazemos parte, no qual o objetivo é construir uma identidade coletiva e assim garantir a manutenção do status quo. No caso da supervisão escolar, essa identidade coletiva foi construída por meio dos cursos de formação tanto inicial como continuada. No que diz respeito ao curso de formação inicial de Lúcia, percebemos a evidência de um modelo de formação fundamentada nos princípios do behaviorismo e das teorias de sistema, as quais oferecem suporte para o tecnicismo educacional.

Carvalho (1999), ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), esclarece que este foi oferecido inicialmente como Licenciatura curta nas habilitações Administração e Supervisão Escolar e era realizado em regime regular e parcelado (oferecido em período de férias com a finalidade de atender a demanda do interior do Estado). Somente a partir de 1975 é que a universidade começou a oferecer a licenciatura plena e as habilitações em Magistério e Orientação Educacional. Assim Lúcia explica:

[...] Era uma Licenciatura curta. Então, cursamos quatro blocos distribuídos em dois janeiro e dois julho. As aulas eram normais o dia todo: saíamos de casa de manhã e só retornávamos à noite. Cursávamos seis disciplinas: Sociologia, Psicologia, Português I, Matemática I, Ética, Didática I. Depois do segundo ano, nós decidíamos de se queríamos Administração escolar, Supervisão Escolar ou Orientação e de acordo com a habilitação escolhida fazíamos o estágio. Foi o momento em que a turma se separou, pois até então cursava todo mundo as mesmas disciplinas.

Além do curso de formação inicial, os cursos de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação e o modelo de atuação definido pela Secretaria naquele contexto exemplificam de forma mais clara a política de identidade que estava pressuposta para o supervisor escolar. Braga (1999, p. 52), ao analisar as concepções de Supervisão Escolar e a prática dos supervisores egressos da UFPI, diagnosticou que esses cursos de formação continuada tinham o objetivo de “traçar as metas para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem e garantir a unidade do trabalho que pudesse atender as reais necessidades de cada município”. Sobre esses cursos Lúcia relata:

[...] Fiz muito curso de capacitação, na época do governo Hugo Napoleão. Nós íamos participar dos cursos no Centro de Treinamento de Campo Maior; passávamos de quinze dias lá. Os cursos eram: Supervisão I, Supervisão II, todos com certificado. E, eu fui crescendo com essas capacitações. Nesses cursos eram discutidos conteúdos pertinentes à nossa função. Era sobre planejamento, o minicurso que dávamos para os professores na área de avaliação, as metodologias. [...]. O trabalho do supervisor antigamente era assim: o planejamento, já vinha da Secretaria de Educação, a gente só fazia repassar. Era por isso que chamava aquele caderninho amarelinho, por que já vinha toda a programação da Secretaria de Educação o trabalho que a gente tinha era de se reunir com eles e repassar o que a Secretaria de Educação passava para gente e acompanhar o professor. Naquela época a gente era tipo assim um “boneco” você só recebia e jogava. Era tipo uma inspeção: ver as cadernetas, os planejamentos... Essas coisas...

As mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade incidem

sobre a formação dos profissionais provocando novas exigências, neste contexto é que se encontra Vitória que, diferente de Lúcia, fez o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para Magistério das disciplinas pedagógicas, e depois sentiu a necessidade de fazer uma especialização em Supervisão Escolar, o que revela a interiorização do mundo objetivo e, também o movimento das políticas de formação para o pedagogo. Sobre o curso de Pedagogia, Vitória, assim relata:

Fui aprovada em 1995 para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, com habilitação para o Magistério das disciplinas pedagógicas, o curso tinha oito períodos e já no 1º período cursei as disciplinas de Português I, Inglês Instrumental, Int. a Metodologia Científica e Introdução a Educação. E, nos dois últimos períodos cursávamos a disciplina de Prática de Ensino, que era o estágio. Depois, resolvi fazer especialização em Supervisão Escolar.

Diante do que narram as supervisoras, a realidade social e, sobretudo, a formação contribuem de forma contundente para a configuração da personagem supervisora, tendo em vista a prévia determinação subjacente tanto nas escolhas profissionais, quanto no modelo de formação destinado aos supervisores. Entretanto, a luta dos indivíduos por melhores condições de vida e de exercício profissional pode levá-los a buscar concretizar um projeto de vida, uma identidade política que, se concretizada, possibilita uma transformação, uma metamorfose.

No movimento a possibilidade de emancipação

Compreendendo o indivíduo como um ser que age e que por meio de sua ação produz a realidade e a si mesmo, este tem então, a capacidade de superar as determinações exteriores por meio da autodeterminação. Isto é possível por meio de pequenas mudanças que ocorrem cotidianamente e que nem sempre são percebidas imediatamente. Estas mudanças ocorrem na consciência, na forma de pensar, e se materializam na ação e nas emoções e sentimentos dos indivíduos. No entanto, é preciso haver um desejo, pois destes resultam os projetos de vida que levam à transformação social.

Isto pode ser percebido nos relatos de Lúcia e Vitória quando narram sua atuação hoje como supervisoras. Ambas, relatam que a profissão de supervisora no atual contexto é diferente do modelo de antes, revelam em seus relatos as mudanças pelas quais a profissão de supervisor escolar passou. De acordo com o que elas narram, as mudanças da profissão se movimentam em direção à ação de coordenar o processo educativo. E, ao se perceberem como co-ordenadoras, também evidenciam a consciência da responsabilidade social coletiva que adquiriram e que é necessária no desempenho da profissão. Isto pode ser compreendido por meio das palavras de Lúcia, assim ela nos conta:

[...] Hoje a gente planeja, o próprio professor faz seu plano de curso, não é mais como antes, quando eu chegava e dava, porque também me davam, hoje nós já nos reunimos, planejamos juntos e fazemos um trabalho compartilhado com o professor, o coordenador não trabalha só. Delega poderes para todo mundo, nós resolvemos tudo junto, o que é bastante diferente de antigamente.

Essa idéia de que o supervisor escolar não trabalha isoladamente, mas em conjunto com o grupo envolvido no processo pedagógico é apontado por Vasconcelos (2002, p. 89). De acordo com este autor, o supervisor escolar,

[...] em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o 'chão da sala de aula' (através do contato com os professores), quanto com a administração [...], dando mais um passo, nos deparamos com a comunidade em que a escola está inserida, e encontramos mias um campo

de atuação da supervisão.

Essa concepção de supervisão escolar caracterizada pela idéia da ação de coordenar pode ser entendida por meio do relato de Vitória que ao falar sobre sua atuação explica o que consiste e ação de co-ordenar o processo educativo e, por sua vez, evidencia a configuração da personagem coordenadora. Vitória narra, assim:

[...] Eu sentia a necessidade de um pedagogo na escola que tivesse uma concepção de educação que envolvesse algo que vai além da mera formação acadêmica, pois a minha concepção de educação é uma concepção global que a todo o momento você está aprendendo e, que extrapola o espaço de sala de aula.

Eu trabalho diferente, por exemplo: o planejamento. Eu entendo que o planejamento para ser considerado participativo deve-se envolver não só professores, mas também líderes de turma, os pais e, isso me traz muito constrangimento, porque eu não sou bem aceita quando eu envolvo líderes de turma, quando faço menção de chamar alguns pais para participar do processo de orientação, eu recebo algumas críticas, embora eu tenha certeza que a melhor forma hoje de se trabalhar a nossa função é envolvendo todos os segmentos da escola, não só os professores, como os pais, direção, alunos e todos os segmentos, secretaria. A melhor forma de trazer bons resultados é com a participação integral. [...] Eu sempre trabalhei na linha de orientar o professor, naquilo que temos que observar no aluno, trabalhar a avaliação e, temos que dar mais ênfase na qualidade do aluno do que na quantidade. É o que eu considero ser suficiente para ele ser promovido.

As histórias de Lúcia e Vitória revelam o movimento de constituição da profissão de supervisor escolar, assim como desvela a identidade que foi constituída e vem se (re)constituindo mediante esse movimento. E, considerando a identidade do supervisor escolar como construção social nos modos de ser e estar nessa profissão, é possível crermos no movimento em direção a autonomia, já que diante do que narram as supervisoras, elas se reconhecem assumindo novo papel na função de supervisor escolar, o papel de coordenadoras do processo educativo. Mas, é preciso esclarecer que esse modo de ser e de estar na profissão, e que se encontra em construção, resulta do movimento concreto, histórico, no qual o supervisor mantém constante relação dialética com o mundo, transformando-o e sendo transformado. É isso que torna possível dizer que identidade é metamorfose.

Considerações finais

Diante da análise empreendida, podemos considerar, então, que o movimento de constituição da identidade profissional do supervisor escolar segue em direção a configuração de um novo papel. Ou seja, o supervisor escolar já não se reconhece como o super-visor da escolar, mas como um profissional que concebe a educação como uma atividade coletiva, onde todos participam e têm voz nas decisões, ele incorpora, então o personagem coordenador do processo educativo.

As histórias de Lúcia e Vitória evidenciam esse movimento da super-visão em direção à coordenação. Reconhecer-se como coordenadoras é assumir o compromisso com uma ação supervisora que valoriza, sobretudo, as ações e decisões coletivas; é romper com a pressuposição do supervisor que fiscaliza; é ter o desejo de concretizar uma nova identidade, uma nova forma de apresentar-se aos outros e assim ser reconhecida por eles, é dar um novo sentido à profissão.

Nesse sentido, podemos crer na possibilidade destas supervisoras concretizarem uma identidade que se caracteriza pela autonomia, tendo em vista a realidade que nos envolve tanto é favorável à desumanização (quando caímos na mesmice), quanto a possibilidade de que outras personagens possam ser concretizadas, o que confirma a

concepção de homem como um eterno “devir”, um “vir a ser”. No caso dos supervisores escolares, mesmo com as determinações sociais que limitam a atuação autônoma destes profissionais, a história dessas supervisoras revelam a possibilidade de concretizar uma outra identidade, que atenda às necessidades de realização profissional almejada por elas.

Referências

ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BAPTISTA, M. T. **Identidade profissional**: questões atuais. In: INGO, C. et. al. Uma Psicologia que se interroga: ensaios. São Paulo: Edicon, 2002. p. 145-154.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BRAGA, D. de O. L. **As concepções de Supervisão Escolar e a prática dos supervisores egressos da UFPI**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1999.

CARROLO, C. formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

CARVALHO, M. V. C. de. O curso de pedagogia da UFPI: retrospectiva histórica e desafios atuais. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, v. 4, n. 04, p. 17-26, 1999.

_____. **Histórias de ser e fazer-se educador**: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

_____. Entrevista. **Construção. psicopedagógica**. Dez. 2006, vol.14, n.11, p.0-0. Disponível em: <http://www.pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542006000100002&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em 19 out. 2008.

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo: Edicon, 2002. p. 133-144.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 136-151.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos humanos, 1988.

GATTI, A. O problema da metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In:

RODRIGUES, M. L.; NEVES, M. P. (Org.) **Cultivando a pesquisa**: reflexões sobre a investigação em Ciências Sociais e Humanas. Franca: UNESP, 1998.

IMBERNÓN, F. **Aprender com histórias de vida**. Patio, Ano XI, n. 43, p. 09-11, ago./out. 2007.

LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. Paraná, v. 2, n. 1, p. 01-29, jun. 2000. Disponível em: <URL:<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>>. Acessado em: 25 de jan. 2008.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, T. G. da. **O processo de constituição da identidade docente**: vozes de professoras alfabetizadoras. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, C. Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002. p. 85 -118.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E SÓCIO-HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Antônia Batista Marques¹
Sílvia Maria Costa Barbosa²

Resumo

Este artigo relata uma experiência pedagógica realizada no Curso de Pedagogia no Programa Especial de Formação para a Educação Básica - PROFORMAÇÃO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. As duas professoras pesquisadoras dessa instituição superior responsáveis pela experiência objetivaram contribuir com a formação e a reflexão crítica do aluno-professor sobre sua prática profissional no exercício do magistério. Desenvolvemos essa experiência vislumbrando uma formação permanente, tendo como sujeitos 34 alunos-professores de uma mesma turma do referido curso durante seus três anos de duração. O sustentáculo teórico deu-se a partir de estudiosos como P. Freire, L. S. Vigotski e V. V. Davidov. Os dados foram levantados através de questionário, entrevistas individuais e coletivas e observações. Durante os seis semestres letivos foram administradas pelas professoras-pesquisadoras as disciplinas pedagógicas, ciclos de estudo, debates e assessoramento individual e coletivo. Como conclusão, podemos dizer que a reflexão crítica sobre a prática dos alunos-professores está em processo, o que para nós foi um resultado significativo.

Palavras-chave: Aluno-professor. Experiência. Reflexão. Crítica.

TEACHING EXPERIENCE IN A PERSPECTIVE DIALOG AND SOCIO-HISTORICAL IN TEACHER EDUCATION

Abstract

This study reports a pedagogical experience settlement in the Pedagogy Course in the Especial Program Formation for the Basic Education - PROFORMAÇÃO at the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Two teachers-searchers from this superior institution that were responsible in conducting this research aimed to contribute with the students-teachers formation and critical reflection about their professional practice on teaching service. This experience was developed aiming a constant formation for 34 students-teachers in a same class of this course during three years. The theoretical mainstay about this process was based on studies of P. Freire, L. S. Vigotski and V. V. Davidov. The data were collected through a survey, individual and collective interviews and observations. Through six semesters long teachers-searchers administered classrooms of pedagogical disciplines, cycles of study, discussions and individual and collective assistance. The critical reflection about the students-teachers practice has been updated and it had such a significant result.

Keywords: Students-teachers. Experience. Critical Reflection.

Introdução

O trabalho em discussão não irá tratar de um inventário sobre formação crítica reflexiva do professor, mas socializar algumas vivências da nossa prática enquanto professoras-formadoras³ da Faculdade de Educação - FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e participantes ativas do Programa Especial de Formação

Recebido em: Maio de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹ Professora especialista da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Faculdade de Educação. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. tonhabm@yahoo.com.br

² Professora mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Faculdade de Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. silviacostab@yahoo.com.br

³ Termo usado para nominar os professores que participaram da experiência.

para Educação Básica - PROFORMAÇÃO, no Curso de Pedagogia - UERN, onde tivemos a oportunidade de vivenciar situações conflitantes no que diz respeito à prática docente de professores no exercício do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. O trabalho educativo do professor deve ser o de um mediador da formação cognitiva, crítica e afetiva no aluno, mas sempre possibilitando a este uma aprendizagem que o ajude a crescer.

A liberdade e a responsabilidade sempre caminham juntas, e isso é válido tanto para a educação quanto para os vários aspectos da vida cotidiana. No que tange ao professor em exercício do magistério, temos que viver com as consequências do que aprendemos ou do que não aprendemos, porque corremos o risco de não percebermos as mudanças do mundo globalizado, estando fadados a sermos enganados por outros e não acompanharmos os avanços impostos pela sociedade atual.

A contribuição da educação formal é imprescindível no que se refere ao repensar do papel do professor no conjunto de suas funções, que por natureza são complexas. Ao professor é atribuído o papel de rever, simultaneamente, dentre outros aspectos, os currículos prescritos e vividos, os valores e normas difundidas pela sociedade, as experiências pedagógicas vividas e, sobretudo, a necessidade de canalizar esforços, tendo em vista o compromisso de inovar sua prática docente para atender às necessidades do momento em que estamos vivendo. Para atender a tais necessidades de forma compatível com a complexidade que as mesmas possuem, faz-se necessário que as funções do professor sejam guiadas por uma reflexão crítica de sua prática.

Freire (1998) acredita no permanente aprendizado do educador, que se realiza através do ato educativo, mas acrescenta que este ato não pode ser dissociado de uma prática, elemento essencial no processo de conscientização, tanto do educador quanto do educando.

Deste modo, as estratégias de aprendizagem não podem ser construídas a partir de um inventário de parâmetros, indicadores e conceitos que se sobreponham, devem ser construir numa perspectiva mais complexa, mais dialética. Segundo P. Freire (1989, 29), "a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo". Sendo assim, para provocar reflexões na prática do professor, não basta entendê-lo enquanto sujeito especialista em determinada área de conhecimento, mas como um sujeito que busca, através de uma formação permanente, dominar um saber multirreferencial, assumindo a constante postura de aprendiz frente ao fenômeno educativo, ao desenvolvimento histórico-cultural do aluno e, principalmente, adotando atitudes reflexivas para teorizar sua prática.

Para P. Freire, (1998, p. 43) "... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". O que pretendemos com esta pesquisa é contribuir para a formação de professores com reflexões teórico-metodológicas que ajudem à formação permanente, possibilitando ao professor condições de refletir e auto refletir, no enfrentamento das situações diversas do cotidiano de sua prática docente.

Para uma melhor compreensão da dimensão do nosso trabalho, será feito um recorte das nossas vivências enquanto professoras há mais de dez anos da Faculdade de Educação na UERN. Tal recorte corresponde às experiências vivenciadas durante três anos no PROFORMAÇÃO. Assim, este texto estrutura-se em três partes: o contexto das vivências; relato das vivências; algumas considerações acerca do desenvolvimento dos alunos-professores, sujeitos da experiência pedagógica.

Contexto da experiência

Ao discutir um programa para Formação de Professores em exercício do magistério, seja para o Curso de Pedagogia ou para um Curso de Pós-Graduação, é necessário que se faça uma rápida caracterização das condições desses professores no Brasil e, principalmente, do professor do Norte e Nordeste, que trabalha muitas vezes aquém das condições intelectuais e materiais de professores de outras regiões ditas privilegiadas, Sul e Sudeste, do país. Atribui-se a esse fato o acesso mais rápido às recentes pesquisas e seus resultados, em que as escolas, mesmo públicas, dispõem de ferramentas que facilitam o ensino e, principalmente, a capacitação do professor em serviço.

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, a maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino fundamental (antigo primário) da rede pública dos municípios e dos estados do Brasil não tinha o curso superior, como também existiam e ainda existem muitos professores leigos, ou seja, professores que não têm nem o curso médio do Magistério.

Para fazer frente ao grande contingente de professores que não possuíam o ensino superior, a UERN criou o seu PROFORMAÇÃO, objetivando a formação do professor em exercício da profissão para o Ensino Básico. Dada a emergência em formar professores com o grau superior para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1999 o programa implantou o Curso de Pedagogia.

As licenciaturas ofertadas pelo PROFORMAÇÃO/UERN apresentam uma duração de três anos, com as disciplinas sendo distribuídas em seis semestres letivos, perfazendo uma carga horária de 2.700 horas de atividades presenciais (aulas teóricas, discussões, trabalhos diversos...), atividades vivenciais (todas as tarefas orientadas pelos professores de cada disciplina para serem realizadas na prática pedagógica do aluno-professor), seminários integradores, Prática de Ensino e o trabalho de conclusão do curso. Vale ressaltar que as disciplinas de todas as licenciaturas são ministradas durante as férias, todos os finais de semana e quase todos os feriados, com uma carga horária de 60 horas aulas cada.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia desse Programa vem formando professores em serviço no Magistério, vislumbrando a capacidade de construir e reconstruir as concepções a respeito do processo educacional, a partir das novas discussões paradigmáticas que envolvem a prática educativa. Nessa perspectiva, "busca capacitar o professor para uma nova ação docente reflexiva e transformadora" (PPCP, 2002, p. 23).

Como professoras do quadro permanente da UERN preocupadas e envolvidas com a formação do professor, optamos por realizar um trabalho que possibilitasse a construção de saberes, e envolvesse estudos teóricos e práticos a respeito das dificuldades da prática da sala de aula relatadas pelos alunos-professores durante as nossas aulas.

As turmas em que lecionávamos eram diferentes, mas, quando sentávamos para estudar, preparar as aulas, ou mesmo nos intervalos das aulas, durante o cafezinho, começavam as discussões acerca do curso, das dificuldades dos nossos alunos, e se realmente valeria a pena tanto esforço, sacrifício, renúncia, por parte deles e nossa, pois as aulas aconteciam nas férias, feriados e aos sábados, durante três anos. E foi isso o que mais nos inquietou, surgindo, assim, dúvidas a respeito da formação no exercício do magistério, elaborada a partir das diretrizes das políticas públicas vigentes no país.

Neste sentido, passamos a realizar conjuntamente nossos planejamentos, e

decidimos montar uma proposta para trabalhar numa mesma turma durante os três anos do curso. É a materialização de tal proposta que discutiremos em outras partes deste trabalho.

Relato da experiência

No ano de 2002, lançamos à coordenação pedagógica do PROFORMAÇÃO a proposta de realizarmos um trabalho integrado numa determinada turma durante os três anos do Curso de Pedagogia do referido programa. Tal proposta teve como objetivo discutir essencialmente acerca de duas dimensões:

- a) Comunicação empática no desenvolvimento das inter-relações aluno-professor;
- b) Desenvolvimento do pensamento estratégico do aluno-professor.

A partir das inter-relações entre as referidas dimensões foi realizada uma experiência coletiva com o objetivo de contribuir com o aluno-professor no desenvolvimento da capacidade de refletir e auto-refletir criticamente sobre sua prática docente em diversas situações do cotidiano. Paralelamente às peculiaridades de cada dimensão a ser trabalhada, existem pontos comuns que nos permitem uma visão do todo e das partes para a realização da experiência, tais como sujeitos da pesquisa, aporte teórico e metodologia.

Em relação aos sujeitos, a experiência desenvolveu-se numa turma com 34 alunos-professores do Curso de Pedagogia - PROFORMAÇÃO, da UERN, durante três anos. A coleta de informações processou-se através de questionário fechados, observações in loco, entrevistas individuais e coletivas, assessoramento. De posse das informações, elaboramos o programa de assessoramento, através das disciplinas pedagógicas ministradas a cada semestre. Foram realizados círculos de estudos, mini-cursos, oficinas pedagógicas, filmes, debates e trocas de experiências. Elaboramos um calendário de visitas às salas de aulas dos alunos-professores, com o intuito de acompanhar e diagnosticar a realidade acerca das dimensões trabalhadas pelas professoras-pesquisadoras.

O aporte teórico-metodológico utilizado consistiu-se do entrelaçamento entre idéias humanistas de P. Freire e C. Rogers e a Teoria histórico-cultural de L. Vigotski, V. V. Davidov e outros, haja vista que elas nos conduzem à reflexão de que o professor não pode apontar soluções simples no seu cotidiano de trabalho para problemas que, na sua essência, são complexos e multifacetados.

Este ponto em comum entre os referenciais teóricos conduziram-nos a quatro princípios de análise para guiar a nossa concepção teórica na experiência pedagógica para o desenvolvimento do aluno-professor: a) A formação de professores deve considerar a compreensão do aprendiz enquanto sujeito ativo que constrói sua personalidade e sua história; b) A estruturação dos conteúdos de ensino deve considerar os aspectos cognitivo, crítico e afetivo; c) A consideração da situação histórico-cultural do aprendiz promove seu desenvolvimento; d) A pedagogia deve permitir uma reflexão do sujeito aprendiz sobre sua própria atividade.

É interessante ressaltar que o referencial teórico aqui definido alerta-nos para o fato de que a educação formal privilegia em seu processo de ensino-aprendizagem o plano da metacognição como via de favorecer uma análise sistêmica e complexa da realidade.

Discutindo sobre as dimensões:

- A comunicação empática no desenvolvimento das inter-relações aluno-professor

Esta temática tem como objetivo investigar o desenvolvimento da empatia como elemento que pode contribuir nas relações interpessoais, na perspectiva de proporcionar condições aos professores de refletirem criticamente acerca da sua prática pedagógica.

Para atender às peculiaridades desta temática, a nossa investigação tem dado maior destaque aos estudos de P. Freire, L. S. Vigotski e C. Rogers sobre a educação e, conseqüentemente, formação do professor, haja vista que estes teóricos têm contribuído significativamente a respeito da importância e utilização da comunicação empática do professor como via para o estabelecimento das relações interpessoais que perpassam a sala de aula.

Os estudos realizados sobre a comunicação humana vêm se constituindo numa fonte relevante para entendermos a conduta das pessoas, sendo a comunicação discutida em duas vertentes: a pragmática e a interativa dialógica.

Na perspectiva pragmática, toda comunicação afeta a conduta e independe da fala, estando diretamente vinculada ao contexto em que acontece a comunicação, inclusive levando-se em conta os indícios comunicativos das relações interpessoais.

Na perspectiva interativa dialógica, a comunicação é diálogo interativo, sendo um circuito de intersubjetividade que produz diálogos orais e não orais, que se dão através de gestos, palavras, olhares explícitos e não explícitos, que vão se constituindo em circuitos abertos, não necessariamente fechados ou circulares. Por serem circuitos abertos, a comunicação recebe interferência do contexto histórico-cultural, sendo simultaneamente reproduzida e modificada.

Na tentativa de desvelar uma nova compreensão da comunicação, capaz de alterar a relação tradicional entre comunicador e receptor, P. Freire (1971, p. 69), diz que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Para ele, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa sutil ou explícita de algum ideal, contra algo e contra alguém, nem sempre claramente definido. Assim, a comunicação não é neutra, estando contida nela alguma intenção.

Vislumbrando o contexto escolar, especificamente a sala de aula, percebemos que as relações interpessoais entre professor e aluno constituem-se em vínculos muito fortes e comportamentos vão influenciando gradativamente a ação dos mesmos, constituindo-se, assim, em sistemas abertos de retroalimentação. Ou seja, a conduta de um vai exercendo influência sobre o outro e vice-versa. Tais relações devem ser percebidas e trabalhadas tendo em vista o contexto histórico-cultural no qual está inserida a sociedade, as pessoas e, conseqüentemente, a escola.

De C. Rogers utilizamos o conceito de empatia e de clima das relações, a partir da reelaboração para um modelo diretivo, mas por sua vez democrático, no qual o professor, sendo empático com seu aluno, ajuda-o, quando necessário, a vencer as suas dificuldades. Esse estudioso chama atenção para a relevância em compreender e aceitar o outro. Segundo ele, "esta aprendizagem se relaciona intrinsecamente com a comunicação empática [...] sentir as atitudes de um indivíduo e procurar ajudá-lo a sair de uma posição de inferioridade" (C. Rogers, 1977, p. 31). Ser empático permite ao professor 'sentir' as emoções e limitações dos seus alunos, na medida em que estimula e trabalha com a auto-estima, objetivando vencer os desafios da sua aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento da independência intelectual do aluno, esta pesquisa centraliza seus estudos na contribuição de Vigotski (2001) a respeito da Zona de

Desenvolvimento Próximo - ZDP¹⁵. Segundo ele, o trabalho com a ZDP permite orientar o processo pedagógico em relação ao desenvolvimento do educando o mais rápido possível. A ação do professor sobre a ZDP do aluno precisa da empatia, para que este saiba se colocar no lugar dos alunos, saber quando deve ajudá-los a superar as dificuldades e quando eles não precisam de sua interferência. A postura empática do professor precisa do conhecimento da ZDP, para saber do que necessita realmente o aluno para ampliar cada vez mais o seu desenvolvimento e em que necessariamente deve consistir a ajuda, ou não, e quando o professor ou alguém mais experiente deve mediar as atividades.

O professor deve se preocupar em elaborar atividades condizentes com a ZDP do aluno, trabalhando com atividades desafiadoras, que possibilitem a problematização, reflexão, criatividade e que, principalmente, provoquem interesse e discussões entre os colegas, de forma que um ajude o outro a crescer.

Percebemos que os alunos-professores, sujeitos partícipes da nossa experiência pedagógica, sentem dificuldades de entender, mesmo que teoricamente, os conceitos de empatia, ZDP e clima das relações, apesar de esses temas já terem sido discutidos em várias situações no decorrer do Curso de Pedagogia. Por outro lado, percebemos uma disposição para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o trabalho com esses conceitos. E isso nos impulsiona a buscar, junto aos alunos-professores e equipe da pesquisa, mais alternativas de soluções para uma prática pedagógica mais dialógica, a partir de estudos e reflexões, dos citados teóricos, que, em alguma medida, consideram o desenvolvimento pessoal do ser humano.

Desta forma, vai se delineando a figura do professor, que não será substituída por novas tecnologias, mas que sofrerá algumas mudanças, na perspectiva da mediação inerente ao processo educativo: a ele caberá cada vez mais estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos, coordenar o processo de construção do conhecimento, ajudar para a transformação da informação, do conhecimento empírico em conhecimento científico. Este novo paradigma vem requerer a criação de um clima motivador e favorável à mudança, além de um ambiente facilitador que permita o estabelecimento da autonomia e da solidariedade.

Para concretizar esta concepção de professor e de ensino é necessário que o professor saiba utilizar os conhecimentos aprendidos, fazendo uma conexão com sua prática, promovendo situações nas quais haja participação e interação entre os alunos, sendo ele o mediador do processo de aprendizagem.

- Desenvolvimento do pensamento estratégico do professor

Esta problemática objetiva cooperar de forma efetiva para uma educação que reflita, discuta e ponha em prática a verdadeira reelaboração do conhecimento. Desta forma, esta experiência teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, na perspectiva da utilização de estratégias conscientes através do desenvolvimento do pensamento teórico do professor.

Uma fonte importante para esse aspecto é a teoria crítica, que reforça a necessidade e relevância de uma abordagem científica, por parte do professor, na reflexão sobre o seu pensamento, sua prática e relação entre o que pensa, como pensa e por que pensa. De acordo com a teoria crítica, o professor deve ser investigador de sua prática, e para isso se faz necessário que ele utilize os métodos da investigação-ação. Segundo, P. Freire (1996, p.24) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação

¹⁵ O que aluno pode aprender com a ajuda de alguém mais experiente.

Teoria-Prática sem a qual a teoria pode ir virando bla, blá, blá e a prática ativismo."

Desta forma, é inevitável que o professor desenvolva o seu pensamento teórico na perspectiva de tomar decisões conscientes em relação ao por que fazer, para que fazer e como fazer.

O conceito intervém como forma de atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que se refletem na sua unidade de generalidade e na essência das coisas.

Nesse sentido, ensinar não se esgota na transmissão de conteúdos superficialmente prontos, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível, segundo P. Freire (1998). Para que isso ocorra, é necessário que o professor desenvolva o seu pensamento teórico, o que possibilita uma reflexão consciente sobre a sua prática.

Quando¹⁶ o professor reflete, dialoga consigo mesmo, aplica uma estratégia consciente de seus propósitos, é capaz de tomar decisões conscientes sobre a aplicação dessas estratégias. No momento em que sente que não está sendo coerente, ele é capaz de regular a sua prática. Quando o professor avalia sua estratégia, percebe a complexidade da tarefa. Essa avaliação deve iniciar-se no início da planificação da estratégia. Nesse momento, o professor pode avaliar também o seu desenvolvimento pessoal para detectar possíveis falhas.

Durante a aplicação da estratégia, o professor deve estar consciente de como, quando e porque vai realizar determinada estratégia. Assim, podemos dizer que a realização de uma estratégia consciente requer do professor um pensamento que, segundo Davidov (1981), deve ser teórico ou científico. Tal esquema de pensamento permite-lhe explicitar um método de análise, ter consciência da atividade organizada, a partir da relação entre a atividade-comunicação. Com base no pensamento teórico, o professor planifica e orienta tarefas para os alunos, diferenciando o essencial do superficial, o que torna a tarefa significativa para o aluno.

Um professor que utiliza estratégias conscientes busca um sistema de conexões que não fragmenta seu trabalho. Planifica e orienta as atividades fundamentado em conceitos científicos, é capaz de refletir sobre o nível dos seus próprios conhecimentos e habilidades, não levando em conta somente o saber da experiência, que se constrói à base das aparências do cotidiano.

Assim, um professor estratégico é capaz de planejar e dar respostas a questões como: Será que é capaz de sintetizar e expor as idéias que vai passar para o seu aluno? Dispõe de recursos necessários para orientar adequadamente a tarefa? Sabe como ampliar os seus próprios conhecimentos? Se o professor for capaz de responder a estes questionamentos, possivelmente terá uma auto-imagem cognitiva para realizar com êxito uma tarefa e poderá tomar decisões que facilitem atingir seus objetivos.

Após planejar, o professor estratégico é capaz de regular a sua prática. Através da regulação, ele provavelmente responde às seguintes questões: Que objetivos pretende alcançar? Que conhecimentos são necessários para a realização das tarefas? Durante a realização das tarefas, está alcançando os objetivos propostos? Os procedimentos utilizados são adequados? Está distribuindo o tempo adequadamente? Ao final da tarefa, tem alcançado os objetivos propostos? Se precisar repetir a tarefa, sabe modificar o que foi negativo? Para que o professor possa responder a todas essas perguntas é necessário

¹⁶Disciplinas, seminários, mini-cursos e oficinas pedagógicas.

que tenha construído um pensamento teórico que seja o suporte para a realização de suas atividades.

Um professor com visão estratégica é capaz de observar, analisar, tirar proveito das experiências, organizar idéias, debater, questionar, e essas são competências que não bastam ao professor ter ou dizer que tem, é necessário que ele as ponha em prática e, para que isso aconteça, ele precisa pensar teoricamente.

A esse respeito, P. Freire (1998) diz que: "Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos". Nessa perspectiva, o professor deve ter um leque de possibilidades e opções para organizar sua vida na aula, e isso lhe dará uma visão da globalidade e possibilitará que ele tenha consciência disso, consciência de que ele tem que seguir uma estratégia, de que não vai planejar a aula baseado somente no saber da experiência, mas que existe ciência por trás disso.

Considerações finais

A partir da análise dos dados coletados no diagnóstico e do acompanhamento dos sujeitos durante a experiência, constatamos que uma parte dos alunos-professores analisados apresenta um discurso e uma prática concretos, essenciais, demonstrando segurança no que fala e faz. Nesta perspectiva, quando interagem com seus pares, demonstram abertura e reconhecimento da importância da reflexão coletiva e da auto-reflexão para o redimensionamento da prática pedagógica.

Por outro lado, a maioria dos professores apresenta, em sua prática, uma concepção tradicional de ensino, utiliza teorias ad hoc em detrimento do pensamento teórico, não reflete sobre o significado das atividades desenvolvidas, utiliza tarefas reprodutivas, não faz diagnóstico do nível de desenvolvimento real e próximo, não planeja estrategicamente, não estabelece limites, possui um discurso amplo, vago, abstrato e não essencial, apresentando uma grande resistência a mudanças.

Durante os três anos da experiência pedagógica foi possível perceber que um trabalho em grupos pequenos traz avanços significativos, haja vista o desenvolvimento das ações em sala de aula, o interesse em participar das discussões quando o grupo se reunia, para discutir os problemas comuns e diferenciados em busca de compreender e buscar soluções a partir dos debates travados no grupo. Temos depoimentos marcantes do grupo, como exemplo o da aluna- professora Josefa , que disse:

Tinha muita vontade de participar do trabalho de vocês, porque tinha vontade de aprender. Até que um dia pedi para vocês me ajudar, porque eu tinha muitos problemas em sala de aula e não sabia o que fazer. Na faculdade durante as aulas eu tinha vergonha de falar, mas hoje eu entendo que é porque eu não sabia de nada. E isso também era na escola, agora eu fala e não tenho mais vergonha, porque estou estudando.

Esse depoimento expressa que a reflexão dessa aluna-professora está em processo, uma vez que ela passou a compreender a importância do trabalho em grupo, a importância de estudar os conceitos, socializar as dificuldades sem sentir vergonha, em busca de soluções para os seus problemas. Ressaltamos aqui que todas as que fizeram parte do assessoramento chegaram a esse estágio. O que significa dizer que em relação ao princípio da reflexão sobre a prática os resultados foram significativos.

Quando fomos pela primeira vez na sala de aula da aluna-professora Renata, sentimos um grande impacto, pois era uma turma do 1º ciclo, com 43 alunos de 7 a 9 anos

de idade. A professora não parava, ou em alguns momentos ignorava muitos daqueles alunos, que saíam e entravam na sala como se estivessem em qualquer ambiente, menos na escola. Percebemos que, apesar de a professora gritar muito, os alunos não obedeciam, não tinham limites e nem respeito. Ficamos preocupadas e começamos a estudar e discutir como ajudá-la a avançar em busca de uma melhor organização do seu trabalho, principalmente na elaboração das atividades.

Discutíamos com ela a respeito da importância do trabalho em grupo e de como os próprios alunos poderiam ajudá-la, mas ela não acreditava e dizia: "isso que vocês dizem não funciona. Quando eu fizer um trabalho em grupo vem a diretora pra saber o que estou fazendo, pois eles vão fazer aquela bagunça".

Durante o assessoramento tivemos os seguintes depoimentos em relação ao trabalho em grupo: Elianete diz:

Tenho 34 alunos eu geralmente tento ajudar aqueles que têm mais dificuldades [...] eu já sei mais ou menos aqueles que fazem mais rápido, e do mesmo jeito, eu graças a Deus tive muita sorte porque tenho muito aluno (sic) que tem um desenvolvimento muito grande, ai eles já estão acostumados, desde o início do ano eu trabalho em grupo, e vem dando certo, eles me ajudam com os outros. Eu tento trabalhar dessa forma, ajudando a responder, não dando a resposta, do mesmo jeito eu ensino a eles [...] eles perguntam o que o colega esta entendendo, como é que se escreve tal palavra e dessa forma eles vão me ajudando e ajudando os colegas.

Já Antonieta diz que:

[...] eles trabalhando em grupo eles tem oportunidade de conhecer um ao outro, trocar idéias de ser mais amigos uns com os outros, de compartilhar melhor as coisas [...] acho que traz muitas coisas boas, eles dividem e trocam idéias ajudam uns aos outros, apesar da indisciplina, mas é muito positivo.

As transformações advindas da sociedade contemporânea exigem, em todas as áreas de atuação profissional, uma nova forma de pensar e fazer ciência como condição para atender às perspectivas de evolução dessa sociedade na direção epistemológica do entrelaçamento entre idéias humanistas de P. Freire e C. Rogers, a teoria histórico-cultural de L. Vigotski e V. V. Davidov, as quais se propõem a ver o homem em todas as suas dimensões, ou seja, cultural, social, política e histórica. Assim, esse modo de lidar com o conhecimento exige a dialogicidade entre sujeito observador e sujeito observado na perspectiva de que o primeiro ressignifica-se ao propor sentido ao outro. Trata-se de uma longa e contínua formação entre sujeitos.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para a formação de professores, para os Cursos de Pedagogia, especialmente o Curso de Pedagogia da UERN, para o processo de reflexão constante sobre a prática pedagógica, vislumbrando o desenvolvimento da autonomia intelectual dos seus alunos, entendida como a busca constante pelo saber e saber fazer. Freire e Vigotski concebem que as inter-relações mediatizadas pelo mundo contribuem para o desenvolvimento e a construção de sujeitos cognoscentes.

Referências

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1981.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROGERS, C. **El proceso de convertirse en persona**. 7. ed. México: Ed. Paidós, 1977.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - Habilitação Magistério dos anos Iniciais do Ensino Fundamental - PROFORMAÇÃO. 2002, p. 1-60.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II** (Incluye Pensamento y Lenguaje Conferências sobre Psicología. 2. ed. Madrid: Machado Livros, 2001.

_____. **Obras escogidas III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). 2. ed. Madrid: Visor, 2001.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: fundamentos e reflexões

Francisca de Lourdes dos Santos Leal¹

Resumo

O presente artigo aborda alguns fundamentos e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, visando subsidiar a melhoria desses dois importantes processos. Para tanto, o foco de discussão recai sobre a concepção de alfabetização, refletindo sobre as abordagens mais adequadas para o processo de ensinar e de aprender e apontando elementos teórico-metodológicos, que possam contribuir para uma melhor compreensão da questão estudada e para resignificação da prática pedagógica docente. As reflexões apresentadas no texto são decorrentes de pesquisa bibliográfica e de experiências docentes cotidianas vivenciadas em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITTEN LANGUAGE: grounds and reflections

Abstract

This article discusses some reasons and reflections on the process of teaching and learning of written language, to support the improvement of these two important processes. Thus, the focus of discussion falls on the design of literacy, reflecting on the approaches most appropriate for teaching and learning and highlighting theoretical and methodological elements, which can contribute to a better understanding of the issue and studied the practice for resignificação teaching faculty. The reflections presented in the text are derived from literature and experience daily experienced teachers in the classroom.

Keywords: Appenndieeship. Assessment. Pedagogic Practice.

Contextualização sobre o tema

As dificuldades que as crianças das classes populares enfrentam durante o processo de alfabetização têm sido exaustivamente discutidas e estão refletidas nas estatísticas que apontam elevados índices de repetência e evasão no início do processo de escolarização. Essas mesmas dificuldades, embora menos discutidas, também se manifestam quando se trata da alfabetização de jovens e adultos. Tais dificuldades são decorrentes de vários fatores, dentre os quais podemos destacar: a complexidade do processo de aquisição da escrita, a formação do professor, a metodologia adotada, dentre outras.

Estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) e Soares (1997), manifestam uma nova forma de conceber a língua escrita que, por sua vez, produz mudanças na forma de conceber a aprendizagem e o ensino desse objeto. Esses estudos enfatizam o papel ativo do aprendiz na construção desse conhecimento ao mesmo tempo em que concebem a escrita como sistema de

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹Mestra em Educação. Professora Mestra do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI.

E-mail: franciscaleal@ig.com.br

representação, cujo domínio exige a aprendizagem de certas habilidades e convenções, tais como: conhecimento das letras disponíveis, a relação entre elas e os sons da fala, as suas regras de combinação, o seu traçado, direcionalidade da escrita etc.

Neste contexto, propomo-nos a abordar alguns fundamentos e reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Para tanto, apresentamos inicialmente uma contextualização sobre o tema proposto enfatizando as concepções de escrita e as diferentes formas de atuação do professor. Em seguida, procuramos discutir os fundamentos e reflexões do processo ensino-aprendizagem, centrando o foco de discussão na concepção de alfabetização e apontando elementos teórico-metodológicos que possam contribuir para a ressignificação da prática pedagógica docente e finalmente apresentamos as considerações finais.

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo abordar alguns fundamentos e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, que possam contribuir para uma melhor compreensão da questão estudada.

Alguns fundamentos e reflexões

Assistimos hoje a uma mudança profunda no conceito de alfabetização. O conceito atual de alfabetizado - que se opõe ao antigo conceito de saber rudimentos da leitura e da escrita - é mais amplo e refere-se à pessoa que sabe usar a leitura e a escrita nas variadas situações do cotidiano (fazer compras, pagamentos, tomar ônibus, ler e escrever cartas, dentre outras). Esse novo conceito de alfabetização, que incorpora o conceito de letramento, considera que para uma pessoa ser considerada alfabetizada precisa estar inserida nas práticas sociais de leitura e de escrita, visto que ela vive numa sociedade letrada.

Se analisarmos mais detalhadamente essa mudança, perceberemos que a ela corresponde uma mudança de concepção tanto em relação ao objeto escrita, quanto ao processo ensino-aprendizagem desse objeto e ao sujeito que aprende. Quando se concebia a alfabetização como a aprendizagem de rudimentos da leitura e da escrita, acreditava-se que bastava ensinar ao aluno as relações entre sons e letras, para que este pudesse combiná-los formando padrões silábicos e, posteriormente, palavras. Nessa concepção, havia uma forte ênfase no método e o ensino pautava-se na memorização.

A concepção atual de alfabetização aponta para a necessidade da prática escolar levar em conta os usos sociais da escrita, uma vez que o aluno interage cotidianamente com a escrita e, de certa forma, tem sua vida afetada por ela. Nessa nova concepção, dispensam-se as cartilhas e empregam-se como material pedagógico textos reais de diferentes tipos, a fim de que o aluno possa vivenciar os vários usos e funções da escrita. Isso requer uma mudança de postura do professor e implica uma nova visão do aluno.

As mudanças aqui apontadas são resultados de pesquisas desenvolvidas em vários países, cujos resultados estão disponíveis na literatura da área. Dentre esses estudos, destacamos os realizados por Vygotsky e Luria (1991) e Emília Ferreiro e seus colaboradores (1985). Vygotsky e Luria, concebendo a escrita como um produto cultural, uma prática social à qual o sujeito se integra as suas relações sociais, traçaram a pré-história da escrita. Analisando as produções das crianças, resultantes do ditado de uma série de frases pelo experimentador, caracterizaram dois modos de elaboração da escrita: pré-instrumental e instrumental. Segundo eles, o primeiro tipo de elaboração da criança é a imitação do formato da escrita do adulto através de rabiscos mecânicos que não mantêm nenhuma relação com o conteúdo a ser representado. Mais tarde a criança faz o registro e, portanto, não permite recordar o que foi escrito em forma de marcas topográficas, distribuindo

os rabiscos pelo papel de tal modo que a posição no papel faz lembrar o conteúdo das frases escritas.

Das marcas topográficas, a criança começa a se preocupar em produzir nos seus registros uma diferença entre as escritas, o que faz ora marcando o ritmo da frase (marcas pequenas para registrar palavras isoladas e frases curtas e traçados longos para frases longas), ora registrando quantidades, tamanhos e formas corretas. Esse fato marca o início de uma escrita elementar, pois o registro tem função instrumental. Buscando diferenças nas escritas, a criança produz representações próximas da pictográfica e num processo evolutivo passa à escrita simbólica.

Ferreiro e Tebererosky (1985) estudando a psicogênese da língua escrita, consideram a escrita um objeto de conhecimentos que vai sendo construído de modo evolutivo pela criança. Elas ressaltam que a criança, em suas relações com a escrita, elabora ativa e espontaneamente hipóteses a respeito de como se escreve e testa suas hipóteses continuamente. Analisando produções das crianças, as pesquisadoras descrevem um processo que vai da ausência da relação entre a fala e escrita (período pré-silábico) à fonetização da escrita (período silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Explorando a escrita, a criança constrói a hipótese silábica (a cada sílaba corresponde a uma letra), cujas contradições a levam à hipótese alfabética (a escrita deve fazer registro de fonemas da língua oral). Ao chegar a essa descoberta, a criança chega ao último passo para a compreensão do sistema de escrita alfabético. A partir deste momento, ela se deparará com dificuldades que dizem respeito à ortografia.

A identificação dos níveis de evolução dos alunos em relação à aprendizagem da língua escrita, possibilita aos alfabetizadores desenvolverem o processo de alfabetização sabendo o que os alunos pensam sobre a leitura e a escrita, qual a função da escrita para eles, o que conseguem ler e escrever. Esse conhecimento permite que os alfabetizadores selecionem informações necessárias para ajudar os alfabetizando no processo de aprendizagem.

Nesse estudo citado as pesquisadoras focalizam um sujeito que age de forma ativa sobre esse objeto de conhecimento (a escrita). Embora as pesquisas iniciais tenham sido feitas com crianças, posteriormente elas investigaram adultos e encontraram resultados similares. Talvez por isso seus estudos venham fundamentando propostas pedagógicas na área de alfabetização, tanto de crianças quanto de jovens e adultos. Estes estudos apresentam proposições importantes para os alfabetizadores e podem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas alfabetizadoras e nos obrigam a rever as concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita até então dominantes na escola e colocam desafios aos educadores no campo da alfabetização.

Em se tratando da alfabetização de jovens e adultos esses desafios dizem respeito, sobretudo, ao novo modo de alfabetizar, pois nesse novo quadro teórico, a alfabetização precisa garantir aos alfabetizando um aprendizado que vá além do simples juntar letras. Concomitante com a aprendizagem da escrita, eles precisam desenvolver "novas habilidades cognitivas de compreensão, elaboração e controle da própria atividade; precisam também criar novas motivações para transformarem a si mesmos e o meio onde vivem" (RIBEIRO, 1997, p. 37).

Essa concepção nos obriga a rever e discutir o papel do professor, do aluno, da metodologia e as relações entre ensinar e aprender. O aluno é concebido como um sujeito ativo que constrói o conhecimento interagindo com o objeto de conhecimento e tendo o professor como mediador e colaborador.

Quando nos propomos refletir sobre essas questões, devemos recorrer às postulações de Vygotsky, destacando as possíveis contribuições na área da educação, pois, como propõe Oliveira (1995), as idéias desse teórico podem servir como referencial teórico para fundamentar uma concepção sobre a prática pedagógica e sobre a atuação docente.

Uma das idéias básicas de Vygotsky que tem especial relevância para a reflexão na área da educação é a defesa de que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado prospectivamente, a fim de que se possa captar as capacidades/habilidades embrionárias. Para explicitar essa idéia, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal², caracterizado como o domínio psicológico de constante transformação. Transpondo a atuação docente, podemos extrair dessa formulação a idéia de que o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Igualmente relevante para a educação, é a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado. Segundo o autor esses processos são indissociáveis e o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Essa postulação atribui à escola a função de promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas.

Aliada a esta idéia, está a postulação de Vygotsky de que as outras pessoas do grupo social têm uma importante atuação no processo de desenvolvimento do indivíduo, visto que este não tem recursos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento nem o simples contato com o objeto de conhecimento garante a aprendizagem. Isso nos leva a perceber que, na escola, a intervenção do professor assume um lugar de destaque no processo de desenvolvimento dos alunos. Usando procedimentos próprios da escola (demonstração, instruções, fornecimento de pistas etc) o professor atua na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando neles avanços.

Convém ressaltar que esse teórico atribui enorme importância à dimensão social histórica do funcionamento psicológico e a interação social na construção do ser humano. Segundo ele, a trajetória do desenvolvimento dá-se de fora para dentro por meio da internalização de processos interpsicológicos.

O referencial teórico Vygotskiano aponta-nos para a escola como novo lugar, isto é, como um espaço que deve privilegiar a interação social entre seus membros, tornando-os mediadores da cultura.

Sobre esse espaço de aprendizagem - a escola - e as interações que ali se estabelecem, Bock, Furtado e Teixeira assim se manifestam:

[...] alunos e professores devem ser considerados parceiros nesta tarefa social. O aluno jamais poderá ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem. O desafio está colocado. Todos são responsáveis no processo. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. Qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos. O professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar de construção humana. (1999, p. 126).

² Segundo Vygotsky (1991) zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Em relação a perspectiva desses autores sobre o espaço de aprendizagem, convém analisarmos o que pensa Vygotsky sobre os processos aquisição da língua escrita. Para ele, a escrita é um sistema simbólico que cumpre o papel de mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento. A aprendizagem desse objeto cultural tão complexo - a escrita - não ocorre espontaneamente, ela depende de processos deliberados de ensino. Em outras palavras, a intervenção pedagógica intencional tem uma importância fundamental para que ocorra a aprendizagem da escrita. A mediação de outros indivíduos é essencial para a aprendizagem desse sistema.

Vários autores, apoiados no referencial teórico até aqui indicado, discutem o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, focalizando as possibilidades da ação docente. Um desses autores é Soares que nos mostra que:

Assim, o princípio que regia o ensino da escrita o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos) são substituídos por princípios radicalmente diferentes: a criança aprende escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma seqüência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, com controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido. (1997, p.61).

A mesma autora destaca também as alterações no significado das dificuldades enfrentadas pela criança no processo de aquisição da escrita. Antes considerados erros que precisavam ser corrigidos e para os quais se utilizavam recursos como exercícios de repetição e cópias, na nova concepção, as dificuldades das crianças são consideradas "erros" construtivos que por serem reveladores das hipóteses com as quais ela está atuando constituem-se elementos fundamentais para a orientação do trabalho do professor.

Nessa mesma linha de raciocínio, Fuck (1993), delinea duas concepções de aprendizagem, a partir de diferentes visões do educando. A primeira é a que concebe o educando como agente passivo, isto é, apenas recebe e acumula informações transmitidas pelo educador, detentor do saber. A aprendizagem, nesse caso, reduz-se a memorização e reprodução mecânica desses conhecimentos. A segunda visão, ao contrário da primeira, concebe o educando como agente ativo que constrói seu próprio conhecimento e o educador como aquele que orienta o trabalho do educando, criando situações que possibilitem as descobertas.

Vale registrar que associadas a essas concepções de aprendizagem estão as concepções sobre a língua escrita, podendo se destacar uma que a considera como transcrição da fala, cuja aprendizagem limita-se ao treino de habilidades perceptomotoras e outra, que a compreende como representação da língua oral e, por isso, um objeto complexo, cujo domínio requer um período de longa duração.

Cabe discutir quais as possibilidades da ação docente na orientação desse processo. Essa discussão remete-nos a uma reflexão sobre os usos da escrita no contexto escolar. É comum, na educação infantil, o predomínio de atividades controladoras de escrita que constituem as redações escolares, cujo objetivo é apenas redigir, demonstrar que criança sabe ortografar, construir frases e preencher esquemas. Nesses exercícios a criança repete, escreve palavras e frases já conhecidas.

Em oposição a esse uso da escrita, as concepções psicogenéticas e psicolinguísticas sobre a aquisição da escrita recomendam a atividade da escrita

espontânea, em que a criança ousa escrever, formular e testar hipóteses, experimentar soluções para as grafias de que necessita, pois se acredita que escrevendo espontaneamente ela aprenderá escrever. Essas atividades resultarão em produção de textos, isto é, o estabelecimento de interlocução com um leitor, contrapondo-se, portanto, à redação escolar.

A essas duas concepções de uso da língua escrita correspondem a diferentes ações e atitudes do professor. Aqui assumimos uma posição favorável à segunda concepção de uso da escrita no contexto escolar, aquela em que:

[...] a língua, tanto a oral como a escrita, é reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação programática, interage com um interlocutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação [...]. (SOARES, 1997, p. 67-68).

À escola cabe, através do ensino da língua materna, aperfeiçoar as habilidades orais já adquiridas pelos alunos, possibilitar a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades textuais. Por não se tratar de uma aprendizagem espontânea, ela requer uma orientação pedagógica que, por sua vez, exige do professor conhecimentos acerca do processo de aprendizagem e da língua escrita.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades de produzir textos escritos, coloca-se igualmente para o professor o desafio de agir sobre o texto do aluno, de modo que este possa apropriar-se do escrever como busca de interlocução, mas, também aprender as convenções que regem a construção de textos nos diferentes gêneros de escrita.

Segundo Soares (1997) as atividades de escrita espontânea possibilitarão ao aluno tanto a aquisição do sistema de escrita como o desenvolvimento das habilidades textuais, pois escrevendo espontaneamente o aluno estará atuando com e sobre a língua escrita, apropriando-se das normas, regras e convenções da escrita e ao mesmo tempo, utilizando o sistema da escrita para produzir textos.

Conforme a autora citada, a ação pedagógica nos dois casos deve-se dar através da análise dos textos produzidos pelas crianças, tanto para identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema de escrita a criança se encontra; interpretar hipóteses com as quais está operando; decidir que aspectos devem ser trabalhados e propor exercícios que conduzam à aprendizagem de escrita ortográfica e gramatical; como para identificar os problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos na produção do texto e propor atividades que conduzam o aluno à apropriação das normas que regem o texto escrito, nos diferentes gêneros.

Quando se discute o papel da intervenção pedagógica nesse processo, muitos estudos Cagliari (1996), Kaufman e Rodriguez (1995), Soares (1997), enfatizam a necessidade de se trabalhar com o texto, por ser este a unidade de sentido da língua. Não podemos pensar a escrita desvinculada da leitura, razão pela qual o trabalho pedagógico envolve simultaneamente a leitura e a produção de textos. Lendo e produzindo textos, o aluno irá se apropriando do sistema de escrita e das habilidades textuais.

Evidentemente, essa aprendizagem ocorrerá com a orientação do professor. Como pode o professor orientar esse processo? Como foi dito anteriormente, uma condição necessária para que ocorra uma ação pedagógica efetiva e produtiva é que o professor tenha conhecimento do tema, fundamentação teórica sobre a organização do trabalho pedagógico, pois assim ele agirá de forma consciente na sala de aula.

É comum entre os estudiosos, embasados por uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a crença de que o sujeito aprende agindo e interagindo com a língua escrita, pois manipulando a língua o aluno busca compreender o sistema, por isso defende a necessidade e a importância da exposição do aprendiz à escrita, recomendando que a escola trabalhe com a diversidade textual. Dessa forma Kaufman e Rodriguez (1995, p.13) apresentam uma tipologia dos textos, sugerindo as seguintes classificações:

- 1 - Textos literários: conto, novela, obra teatral, poema;
- 2 - Textos jornalísticos: notícia, artigo de opinião, reportagem, entrevista;
- 3- Textos de informação científica: definição, nota de enciclopédia, biografia, relato histórico;
- 4 - Textos instrucionais: receita, instrutivo;
- 5 - Textos epistolares: carta, solicitação;
- 6 - Textos humorísticos: história em quadrinho;
- 7 - Textos publicitário: aviso, folheto, cartaz.

A leitura desses diferentes tipos de texto, acompanhada da devida análise para identificar os recursos lingüísticos de cada texto, tais como: estruturas, marcas lingüística, compreensão e significado de palavras, instrumentalizará o aprendiz para a produção de textos, pois os alunos tendem a reproduzir os modelos a que são expostos quando produzem seus textos.

Considerando o caráter político do processo pedagógico, devemos recorrer as idéias defendidas por Freire no processo de Educação de Jovens e Adultos, pois essas idéias permitem-nos compreender que no processo de formação e transformação do conhecimento, o papel da educação é sobretudo o desenvolvimento de consciência.

No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o teórico citado destaca a importância dos educadores possibilitarem aos alunos tanto a discussão dos conteúdos quanto a análise da realidade para que estes possam a partir do seu saber espontâneo, construir um saber mais elaborado, e, ainda, propõe que os temas condutores desse processo sejam discutidos a partir de princípio da dialogicidade, para que os alunos possam fazer uma leitura mais crítica e consciente da realidade.

O referido teórico destaca a importância do educador, enquanto ser social e político, em participar do processo de transformação da sociedade. Enfatiza ainda, a necessidade de compreendermos que a estagnação e a imobilidade não geram progresso. A esse respeito assim se manifesta: "[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte." (FREIRE, 1998, p.79).

Essas mudanças na concepção de aprendizagem geram mudanças também na concepção da escrita e sem dúvida, geram mudanças nas ações do professor na condução do processo de alfabetização. Sabemos que ao chegar à escola o aluno já domina a língua oral e já tem representações sobre o que ler e escrever, pois por viver num mundo letrado ele já interage com diferentes gêneros de textos escritos, veiculados por diferentes portadores, convive com pessoas que lêem e escrevem, já é um sujeito letrado. Nesse processo falta aperfeiçoar as habilidades já adquiridas pelo aluno, ou seja, seus conhecimentos prévios. Desse modo, a orientação pedagógica do professor é fundamental.

Considerações finais

Acreditamos, portanto, que a ausência de uma prática pedagógica mais consistente e consciente reflete-se na aprendizagem da língua escrita por parte do educando, pois, privado de uma interação efetiva com a escrita (objeto de conhecimento), ele não irá se apropriar plenamente da língua escrita, com suas regras e convenções, nem desenvolver habilidades que lhe permitam usar a escrita para a comunicação e interação. Desse modo, ele terá o exercício de sua cidadania limitado.

Nesse sentido, as idéias discutidas neste estudo revelam preocupação quanto ao problema do analfabetismo. De acordo com a fundamentação teórica apresentada as causas do analfabetismo podem ser atribuídas também a fatores pedagógicos. Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, os teóricos estudados apontam para a necessidade de mudanças no contexto escolar no sentido de oferecer uma educação de qualidade. Desse modo apresentam sugestões para a formação e a prática pedagógica de educadores e alfabetizadores que possibilita desenvolverem o processo ensino-aprendizagem, oferecendo aos jovens e adultos condições de se apropriar dos conhecimentos que lhes foram negados ao longo da vida.

Assim, as idéias abordadas por esses teóricos rejeitam a concepção de alfabetização como ato mecânico, ou seja, uma simples memorização de sílabas, palavras e frases de forma descontextualizada, pois concebem a alfabetização como uma atividade de criação e recriação.

Portanto, entendemos que a prática pedagógica eficiente e comprometida com os reais interesses dos alfabetizandos exige reflexão, organização e sistematização, ou seja, é necessário que haja planejamento das atividades pedagógicas. Pretende-se com esse trabalho oferecer subsídios para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem dos docentes, de modo que eles possam definir claramente como o processo será desenvolvido, quais os procedimentos metodológicos adotados e a modalidade de avaliação utilizada, pois o planejamento constitui uma relação entre teoria/prática, entre a ação/ reflexão, no sentido de organizar as ações pedagógicas e os conteúdos, visando uma educação transformadora e de qualidade.

Referências

BOCK, A. M. B. FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de Jovens e Adultos**. Experiência no MOVA SP. Elaborado por Moacir GADOTTI. Brasília: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Parâmetros de Ação, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização de Adultos**. São Paulo: Scipione, 1996.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, série Ecumenismo e Humanismo, 1974.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ. **Escola, leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEAL, T.F. **Ler para viver**: alfabetização de jovens e adultos em discussão. Teresina, 1996.

MOURA, T.M. de M. **A Prática Pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky, Maceió: [s. L.], 1999.

OLIVEIRA, M. Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília MEC, 1997.

SOARES. M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: reflexões sobre o fazer pedagógico do professor

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva¹

Bárbara Maria Macedo Mendes²

Resumo

O fazer pedagógico do professor de Geografia é o tema central desse texto, que se justifica pela importante e necessária reflexão sobre o ensino e a aprendizagem dessa área de conhecimento. Com essa preocupação, objetivamos refletir sobre algumas questões relativas às práticas de ensinar e aprender Geografia, colocando em jogos os limites, possibilidades e desafios dessa matéria na educação básica. Para isso, procuramos dialogar com os pesquisadores comprometidos com o estudo e análise do fazer pedagógico, a exemplo de Brito (2007), Romanowski (2006), Veiga (2009) etc. e com as configurações da Geografia escolar, como Callai (2002), Cavalcanti (2002), Kaercher (2003), entre outros. Em geral, observamos que o ensino de Geografia na educação básica ainda é marcado por desafios de cuja superação depende a razão de ser dessa disciplina. Por outro lado, evidenciamos uma mudança no olhar dos investigadores sobre a temática, o que tem contribuído para o fortalecimento e revitalização do conhecimento relativo à educação geográfica e, conseqüentemente, para qualificar o compromisso com a melhoria do processo de ensinar e aprender Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Fazer pedagógico. Processo ensinar-aprender.

SCHOOL AND LEARN GEOGRAPHY: reflections above the act a part pedagógico of the professor

Abstract

The pedagogical practice of the Geography teacher is the main theme of this text which is justified by the important and necessary reflection about the teaching and learning processes in this knowledge area. Worried about this, we aim to reflect about some questions related to the teaching and learning practices of Geography, questioning some limits, possibilities and challenges of this discipline in basic education. In order to do that, we dialogued with researchers who are dedicated to the study and analysis of the pedagogical practice such as Brito (2007), Romanowski (2006), Veiga (2009) among others and researchers who dedicate themselves to the configurations of school Geography such as Callai (2002), Cavalcanti (2002), Kaercher (2003), among others. In general, we observed that the Geography teaching in basic education is still marked by the challenges whose superation depends on the reason of this discipline. On the other hand, we expose a change in the investigators' view about this theme, which has contributed to the strenght and revitalization of the knowledge related to the geographical education and consequently to qualify the appointment with the improvement of the teaching and learning processes of Geography.

Keywords: Teaching of Geography. Pedagogical practice. Teaching and learning process.

Introdução

Atualmente, a escola tem lugar de destaque na pauta das preocupações do mundo acadêmico-científico, das instituições governamentais e não oficiais, sendo objeto constante

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. E-mail: Frasef7@yahoo.com.br

² Bárbara Maria Macedo Mendes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI.
E-mail: barbaramendes@uol.com.br

de discussões, estudos e projetos diversos. A preocupação primordial é com a função social dessa instituição que, diante da complexidade do sistema sociedade-mundo, exige da escola uma tarefa árdua e bastante delicada. A finalidade essencial da educação institucional, atualmente, é dar conta de formar sujeitos/agentes de uma realidade social, econômica, política, cultural e ambiental emblemática e contraditória. Nesse contexto, a Geografia e, conseqüentemente, seu ensino têm papel fundamental. A formação de pessoas socialmente emancipadas passa, necessariamente, pela compreensão/apreensão da realidade do meio sócio-espacial do qual fazem parte, sendo o estudo dos fenômenos geográficos indispensável para esse fim.

A partir desse entendimento, os processos educativos, em todos os níveis de ensino, para atingir a formação com vistas à promoção da cidadania, não podem prescindir da compreensão da realidade sócio-espacial. Essa concepção sustenta-se no fato que todo sujeito/agente social, aquele mesmo que vai à escola e participa das ações educativas, vive em um dado meio sócio-espacial. Nesse espaço, que é histórico e socialmente construído, as pessoas são elementos vivos que, por meio de suas mais diversas atividades e relações, entram diretamente na dinâmica da (re) produção do lugar onde vivem. Esse lugar, que é produto das atividades e das relações dos sujeitos/agentes sociais entre si e entre estes e o meio natural/social, constitui o objeto da ciência geográfica. A Geografia, por sua vez, como matéria de ensino, tem a função de possibilitar aos alunos a compreensão do conjunto de relações diretamente relacionadas com o processo de (re)organização do espaço geográfico.

Assim, a educação geográfica deve fazer parte de todo e qualquer processo educativo, para que os sujeitos/agentes da aprendizagem tenham a oportunidade de construir conhecimentos a partir de sua participação/interação no meio sócio-espacial. Acreditamos que essa aprendizagem tenha um significado indispensável para a formação do homem, pois "[...] compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem [...]" (CALLAI, 2002, p. 84). No entanto, as pesquisas educacionais e, mais especificamente, os estudos em torno da Geografia escolar, têm revelado que nem a escola, tampouco o ensino de Geografia estão preparados para dar conta dessa formação. Estudos como os de Callai (2001), Kaercher (2003) e Oliveira (2001) têm revelado que o ensino de Geografia, apesar de sua importância, apresenta um quadro marcado pela pouca eficiência dessa disciplina na escola.

Diante dessa realidade, tem aumentado quanto e qualitativamente as pesquisas sobre o ensino de Geografia, diversificando-se as temáticas e os métodos de investigação, alargando os horizontes para se pensar as questões que envolvem a educação geográfica. Temas como as práticas e as metodologias de ensino, o processo ensino-aprendizagem e a formação do professor ganharam novos enfoques, passando a ser discutidos sob novas perspectivas. Assim, temáticas como a formação do professor, a interdisciplinaridade, os recursos audiovisuais - como TV e cinema, as teorias da psicologia e da pedagogia passaram a fazer parte do conjunto de preocupações relativas à Geografia escolar. Nessas novas perspectivas, destacam-se as publicações de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Pontuschka e Oliveira (2002), Carlos (2006), Castellar (2005), entre outras. Em consonância com essas preocupações, nosso objetivo nesse texto consiste em refletir sobre algumas questões relativas às práticas de ensinar e aprender Geografia, colocando em jogos os limites, possibilidades e desafios dessa matéria na educação básica.

O ensino de geografia: contextos e dimensões

A Geografia escolar se insere, atualmente, em um contexto marcado por

questionamentos e desafios de cuja superação depende a afirmação e/ou revitalização do ensino dessa área de conhecimento na educação básica. Seguindo as tendências da ciência geográfica que, nos últimos anos, passou por significativas discussões e transformações no âmbito teórico-metodológico, a Geografia das salas de aula também apresenta esse quadro de debates e mudanças. O ensino de geografia, refletindo a realidade da problemática educacional, apresenta uma situação de crise, sobretudo no que diz respeito às formulações operadas no âmbito da escola e da participação da Geografia na formação do aluno. A Geografia não dar conta dos objetivos almejados pela escola, sendo a interação com as demais disciplinas imprescindível para garantir a formação do aluno com vistas ao exercício da cidadania (PONTUSCHKA, 2001). Assim, por melhor que seja a formação do professor de Geografia, do ponto de vista acadêmico e didático, trabalhar de forma isolada não representa mudanças substantivas na posição do aluno em relação ao mundo que vivencia.

Nesse contexto, na busca de entendimento e superação dessas preocupações, vê-se emergir novos horizontes para orientar uma prática de ensino de Geografia que seja conseqüentemente mais positiva para o aluno. Atualmente são comuns discussões tendo como pauta a interdisciplinaridade e/ou a transversalidade e, entre outras, a perspectiva socioconstrutivista no processo ensino-aprendizagem de Geografia. É cada vez maior e mais qualitativo o volume de pesquisas que tem como objeto a importância de considerar, na educação geográfica, o aluno como sujeito/agente ativo do processo de construção de seu conhecimento.

A Geografia que se ensina na educação básica, acompanhando as novas tendências educacionais, no Brasil e no mundo, vem passando, nos últimos anos, por mudanças sumárias em seu currículo. Com o advento dos PCNs, o eixo norteador do processo educativo passou a ser a construção da cidadania e todas as áreas do conhecimento são orientadas a atuarem nessa perspectiva. Para a Geografia, isso representa uma mudança na postura do educador, uma vez que seus conteúdos já se aproximam muito das temáticas que traduzem a cidadania. Cabe ao professor (re)orientar sua prática social/profissional de modo a conjugar os fenômenos sócio-espaciais em torno do esclarecimento da realidade, sobretudo aquela mais próxima do aluno.

Desse modo, à Geografia escolar cabe papel primordial nessa nova tarefa da educação, uma vez que se trata de uma ciência que tem seu olhar voltado para as questões que traduzem, conjuntamente, os aspectos físicos do planeta e sua dimensão humana. Em outras palavras, "a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, [...] é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania" (CALLAI, 2001, p. 134).

"A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes" (DAMIANI, 2006, p. 50). Assim, conhecer o espaço e as múltiplas relações que nele se desenvolvem e da qual se faz parte, é premissa indispensável, sob pena de alienação quanto aos aspectos do meio sócio-espacial, o que comprometerá a construção e o fortalecimento da prática cidadã. O dever do ensino da Geografia é o de oportunizar ao aluno, por meio da compreensão e apreensão da realidade sócio-espacial, desenvolver sua capacidade de atuação/ação crítica e consciente no lugar/mundo em que vive. Entretanto, em meio à crise por que passa a escola e o ensino de Geografia, onde não se tem clareza quanto aos objetivos da disciplina, como o professor de Geografia vai realizar essa prática? Uma possível resposta para essa indagação implica considerar, segundo proposição de Callai (2001, p. 136), que:

A primeira questão a ser considerada diz respeito ao que se pretende com a escola e, no caso, com o ensino da Geografia. Reconhecendo o objeto da Geografia, o seu instrumental e os mecanismos metodológicos que poderá usar, o professor deverá propor o estudo que seja conseqüente para os alunos. E as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem.

Dessa forma, "[...] se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele" (RESENDE apud CALLAI, 2001, p. 136). Assim, o fazer pedagógico do professor de Geografia deve considerar o aluno como sujeito/ agente social, situado em um tempo e um lugar específico; os conteúdos devem ser extraídos da realidade mais próxima do aluno, de modo que este possa compreender e apreender o conjunto de forças que dão origem diariamente ao meio sócio-espacial por ele vivenciado. Mas, e a totalidade do espaço geográfico; as redes de relações e poder a nível mundial que (re)produzem a estrutura sócio-econômica e cultural dos espaços em diferentes escalas, não são importantes para a formação e a prática cidadã do aluno? Essas e outras questões nos levam, assim como Callai (2001, p. 136), a admitir que:

Muito se fala que a partir da realidade mais próxima é mais conveniente para a aprendizagem, porém muitas vezes força-se uma relação de fora, o que torna tudo muito superficial e até cheio de equívocos. O aluno é um ser histórico que traz consigo uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros lugares, espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão. Há sem dúvida uma extrema necessidade de redefinir em novas bases (do mundo atual) o conteúdo do ensino que fazemos (e também da Geografia) e de criar e recriar formas pedagógicas capazes de dar um sentido ao nosso trabalho de professores, e à aprendizagem que entendemos necessária para os alunos, socializando o conhecimento.

De acordo com esse entendimento, não se trata de praticar no ensino uma Geografia local, que dê conta somente da organização do espaço vivenciado, mas sim de aproximar os fenômenos espaciais mais próximos daqueles que ocorrem em escala global. Para tanto, é necessário que haja mudanças significativas na postura político-ideológica do professor, que passa necessariamente pela sua formação, bem como pela estrutura curricular dessa disciplina, que implica na re-orientação teórico-metodológico e didático-material. Somente com uma reforma efetiva, não só na Geografia que se ensina, mas também na política educacional, poderá haver uma prática educativa que promova a necessária formação para a expansão e desenvolvimento da cidadania.

O fazer pedagógico do professor de geografia: natureza e especificidades

O fazer pedagógico, ação ou prática pedagógica, consiste em uma atividade desenvolvida no âmbito do trabalho docente, que compreende, entre outros aspectos, um processo de ensinar e aprender. Por sua natureza e especificidades, o fazer pedagógico se traduz em uma atividade intencional, contextualizada, complexa e subsidiada por um conjunto de múltiplos saberes mobilizados pelo professor. A ação pedagógica também comporta um conjunto de relações, que envolve o professor, os alunos e os demais sujeitos/ agentes do processo educativo, no âmbito da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade. Em última análise, a prática pedagógica reflete as condições objetivas nas quais se desenvolve os processos formativos e a atividade do professor, na dimensão pessoal, profissional e social, no contexto do sistema escola-sociedade.

O fazer pedagógico se manifesta, em última instância, no desenvolvimento de processos de ensinar e aprender, que compreende um complexo sistema de práticas educativas e interações diversas, cujas dimensões extrapolam os limites da sala de aula. O ensinar visa dar respostas à necessidade do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolve pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar (VEIGA, 2006). Esse processo não se faz de forma isolada, implicando inter-relações entre sujeitos e objetos. De acordo com esse entendimento, o processo de ensinar representa uma tarefa de difícil realização, o que requer preparação, ou formação do professor para se atuar de modo a mediar e sensibilizar a aprendizagem do aluno. No entendimento de Veiga (2006, p. 31-32):

O ensino é complexo e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas. Desse modo, o ensino estabelece conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos, mas também aqueles que são mais próximos e mais localizados. [...] o ensino responde a três desafios: em primeiro lugar, é uma tarefa humana, pelo fato de trabalhar com "seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" [...] tem, em seguida, o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação; apresenta, enfim, o desafio de seu papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego de uma diversidade metodológica e tecnológica. Em suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos.

Da mesma forma, sendo a promoção da aprendizagem a principal finalidade do trabalho de professores e alunos na escola (ROMANOWSKI, 2006), o processo de aprender constitui uma atividade complexa e que demanda uma ação delicada e imprescindível no âmbito do fazer pedagógico. No contexto das atuais exigências da sociedade, que deposita na escola a função de formar pessoas para atuar em mundo marcado pela aceleração do processo de inovação tecnológica, dos meios de comunicação e informação, das mudanças nas relações de trabalho, das transformações na relação homem-natureza, a aprendizagem ganha novas configurações. Diante dessa realidade, as novas formulações operadas no âmbito das políticas educacionais e da pesquisa e debate teórico-metodológico sobre o ensino e a escola, apontam para a necessidade de mudanças significativas das concepções relativas à aprendizagem. Nessa perspectiva Romanowski (2006, p. 102) salienta que:

A aprendizagem é caracterizada como aprender a aprender, isto é, um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem. Trata-se da auto-aprendizagem, em que o sujeito toma consciência do seu próprio processo de cognição e torna-se capaz de identificar as estratégias utilizadas para aprender, assume a auto-regulação da aprendizagem.

Esse entendimento remete a outra dimensão do processo de aprender, que coloca em evidência o caráter contextualizado da aprendizagem, no sentido de considerar as condições sociais, objetivas, subjetivas e cognitivas dos sujeitos/agentes do processo ensino-aprendizagem ao serem estimulados a aprender. Contextualizar o processo de aprendizagem, observando as características sociais, pessoais e cognitivas dos alunos, aumenta a responsabilidade do professor, que precisa ter consciência e domínio teórico, conceitual e metodológico relativo ao modo como seus alunos aprendem no desenvolvimento das práticas educativas. Por isso, no fazer pedagógico, é importante conhecer e compreender como se realiza o processo de desenvolvimento cognitivo (ROMANOWSKI, 2006), bem como da rede de relações e interações sócio-culturais que envolvem os alunos. Isso pressupõe que, como defende Romanowski (2006, p. 102):

A preocupação dos professores direciona-se para a formação da pessoa além dos aspectos cognitivos e de inserção no mundo produtivo. Uma formação de sujeitos históricos, afetivos, capazes de perceber suas expectativas imediatas e de futuro. Entendem a sala de aula como um ambiente de cultura plural, por perceber alunos heterogêneos, com experiências e histórias marcadas por trajetória peculiar, expressão da diversidade, um espaço de construção do futuro, um espaço de interação e de esperança.

Essas duas dimensões do fazer pedagógico - o processo de ensinar e de aprender - apresentam aspectos interdependentes, que se completam e ganham unidade no produto do processo ensino-aprendizagem: a construção do conhecimento do/pelo aluno. Dessa forma, é preciso considerar o ensino e a aprendizagem como elementos do mesmo processo, que se manifestam intrinsecamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, não constituindo, portanto, partes estanques. "Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando" (OLIVEIRA, 2002, p. 217).

Por essa ótica, é preciso pensar na relação entre ensino e aprendizagem, pois, como partes do mesmo processo, essas duas dimensões do fazer pedagógico implicam-se mutuamente, onde uma é a causa e a outra a consequência. No entanto, "pouco se tem procurado esclarecer da relação ensino/aprendizagem. O que se sabe é que o processo não se inicia do nada, pois todo conhecimento aprendido é o resultado de uma estruturação na qual intervêm, em graus diversos, o ensinado" (OLIVEIRA, 2002, p. 217). Nesse sentido, o ensino visa à aprendizagem, que por sua vez, só acontece mediante uma prática adequada de ensino, na qual o objeto do conhecimento e os procedimentos para abordá-lo relacionam-se direta e necessariamente com os sujeitos/agentes do processo ensino-aprendizagem. Assim, diz-nos Oliveira (2002, p. 217):

[...] Ensinar é provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem, que permitirá aos professores empregarem métodos ativos, para engendrar a ação didática em bases sólidas, evitando tentativas ou ensaios e práticas infrutíferas, demasiadamente perigosos, sobretudo quando as ações são exercidas sobre crianças e adolescentes.

Nesse processo de ensinar-aprender, o professor mobiliza múltiplos saberes para responder às demandas da prática pedagógica e garantir a aprendizagem do aluno, no sentido da produção ou construção de conhecimento no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da comunidade geral. Esses saberes compreendem o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, procedimentos, etc. que são efetivamente utilizados diariamente pelos professores para desenvolver sua atividade e atingir seus objetivos (TARDIF, 2002). "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36). Dessa forma, de acordo com Therrien (2000, p. 111):

São saberes de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente, que tem a marca tanto do indivíduo quanto do coletivo ao qual este pertence, destacando-se a heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos que os constituem, bem como seus modos próprios de legitimação [...] Construídos nos processos de reflexão no chão da sala de aula, resultam de julgamentos e decisões em momentos de intervenções pedagógicas.

A produção do saber docente está intimamente relacionada às condições objetivas em que se desenvolvem os processos formativos e o trabalho do professor. Por isso, o fazer pedagógico reflete as configurações das práticas sociais e pessoais, da situação da formação e da profissão dos professores. Dizemos isso por que os saberes

profissionais dos professores são temporais, heterogêneos, plurais, situados e personalizados (TARDIF, 2002). Esse entendimento admite a idéia de que as histórias de vida, as experiências e práticas sociais, pessoais, contextualizadas, nos cursos de formação, no ambiente de trabalho, constituem elementos de produção e consolidação dos saberes do professor. Diante disso, considerando que todos esses aspectos delineiam as características da atividade docente, o fazer pedagógico assume um papel de destaque na constituição de novos saberes. Quanto à origem, os saberes emergem no/do contexto da prática sócio-profissional do professor, pois, como manifesta Brito (2007, p. 52):

Avultam como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia-a-dia da trajetória profissional. Resultam, segundo essa análise, das reflexões críticas sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área.

Dessa forma, as situações da prática pedagógica são carregadas de possibilidades de aprendizagens docentes, de momentos em que os professores são confrontados com a teoria, com os conhecimentos da formação, da experiência pessoal e social. Nessas situações, diante das demandas circunstanciais, os professores mobilizam esse conjunto de saberes, dando origem a outros saberes, como a maturidade, a capacidade de improvisar, de mediar conflitos, avaliar, refletir e dar sentido a sua atividade educativa. Aprender com as situações da prática, teorizar as experiências, re-elaborar a teoria e transformar as práticas educativas exigem do professor uma ação contínua de reflexão no contexto do trabalho docente. De fato, "o processo de reflexão contínuo e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação [...]" (MENDES, 2007, p. 111).

A prática reflexiva implica uma reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995) que, segundo Pimenta (2006), abre perspectiva para a valorização da pesquisa na atividade docente, colocando as bases para o que se convencionou chamar de professor pesquisador de sua prática. O fazer pedagógico é marcado por questões, desafios, situações adversas, improvisações que se configuram como dilemas (CAETANO, 1997) a serem superados pelos professores, e a prática investigativa desses aspectos é premissa para se obter êxito no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. "A profissão de professor constitui um campo de ambivalências e conflitos, onde cada profissional se confronta consigo próprio, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar [...]" (CAETANO, 1997, p. 218) e com os saberes que mobiliza na ação pedagógica. Por essa razão, Giesta (2001, p. 21) defende que:

Aprendendo, também, a utilizar resultados de investigações educacionais, mas, sobretudo, a apropriar-se dos métodos que facilitam a observação, a análise das rotinas e dos problemas, a afinação e experimentação de alternativas [...] para individual e coletivamente refletir sobre as questões intra e extra-escolares que contextualizam o ensino-aprendizagem, o futuro professor, tanto quanto o professor já no exercício do magistério poderá ser estimulado a conquistar sua verdadeira autonomia na ação pedagógica, optando com segurança pelos conteúdos e procedimentos mais adequados aos objetivos que se propõe atingir.

Assim, a natureza do fazer pedagógico é responder às necessidades do sujeito da aprendizagem, que refletem as expectativas da sociedade em relação à escola. O aprender acontece mediante um processo que envolve inextricavelmente o ensino e a aprendizagem, caracterizando, portanto, um processo - processo ensino-aprendizagem. A especificidade do processo ensino-aprendizagem, no âmbito do fazer pedagógico, remete às condições objetivas do trabalho do professor, caracterizadas pela mobilização e produção de múltiplos saberes, que requer uma prática crítica, reflexiva e investigativa, mediada por

um permanente processo de formação. Portanto, por sua natureza e especificidades, o fazer pedagógico constitui uma atividade complexa e de difícil realização, o que demanda uma formação que possibilite ao professor desenvolver os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao bom desempenho da atividade educativa.

Diante das características do ensino de Geografia no atual contexto da educação escolar e da natureza e especificidades do fazer pedagógico, o processo de ensinar-aprender no âmbito dessa área do conhecimento comporta expressivas limitações e, conseqüentemente, desafios cuja superação significa garantir o potencial formativo da educação geográfica. O professor de Geografia, no contexto da problemática educacional, está envolvido por todos os problemas que caracterizam a condição docente, relativa à formação e à profissão, na esfera do sistema escola-sociedade. Dessa forma, o fazer pedagógico do professor de Geografia compreende um processo que envolve, de um lado, as particularidades da educação geográfica e, de outro lado, as questões próprias da formação e do trabalho docente. Assim, na condução do processo de ensinar-aprender Geografia, o professor tem de enfrentar, ao mesmo tempo, os problemas decorrentes de sua área específica de conhecimento e aqueles relacionados ao campo da docência.

Em face dessa situação, para compreendermos melhor os aspectos que caracterizam o fazer pedagógico do professor de Geografia, convém examinar os elementos que delineiam o ensinar e o aprender na educação geográfica, considerando as configurações do processo educativo e do trabalho docente. Em linhas gerais, esses elementos são comuns a todo e qualquer processo educativo desenvolvido no âmbito da escola oficial, marcado pela institucionalização do ensino e sistematização do conhecimento cientificamente produzido. Portanto, consideramos aqui alguns aspectos básicos do processo ensino-aprendizagem: o conteúdo, as práticas de ensino e a construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, a abordagem da natureza e especificidade do ensinar e aprender, bem como das condições objetivas da formação e do trabalho do professor.

No ensino de Geografia, a relação do professor com o conteúdo de sua matéria é um aspecto de grande relevância, sobretudo quando consideramos o temário geográfico, cuja apreensão é premissa para a compreensão da realidade sócio-espacial. Por sua natureza e especificidades, os conteúdos geográficos representam possibilidades de o aluno conhecer, descrever, analisar e posicionar-se criticamente diante do conjunto de forças e relações que configuram o meio sócio-espacial cotidianamente por eles vivenciado. O entendimento do aluno nessa dimensão, em relação a sua realidade sócio-espacial, é prerrogativa para a constituição e o pleno desenvolvimento de sua condição de cidadão. Diante dessa importância das possibilidades inerentes aos conteúdos de Geografia para a formação do aluno, o papel do professor aumenta significativamente, cabendo a ele reconhecer, mediar e oportunizar o desenvolvimento das potencialidades do temário geográfico.

Os conteúdos de Geografia, em última instância, traduzem a (re)organização sócio-espacial do homem, dizem respeito à forma como as sociedades, historicamente situadas, (re)produzem seu modo de vida, a partir de sua relação com a natureza. Dessa forma, ensinar e aprender Geografia significa olhar para si mesmo, reconhecer-se como sujeito e agente de um processo de (des)construção de um dado meio sócio-espacial, produzido coletivamente, marcado por (des)continuidades, (des)igualdades, tempos e espaços diversificados. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 38):

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor

o mundo em seu processo ininterrupto de transformação [...].

Essa compreensão, de reconhecer-se como sujeito/agente de uma realidade sócio-espacial, deve ser desenvolvida igualmente pelo professor e pelo o aluno. Sem esse entendimento, sem essa experiência de vivenciar e compreender criticamente sua participação/interação em dado meio sócio-espacial, o professor não terá condições de sensibilizar e auxiliar o aluno nesse processo de (re)conhecimento de si enquanto sujeito/ agente sócio-espacial. Assim, a relação do professor de Geografia com o conteúdo, no contexto do fazer pedagógico, constitui um fator decisivo no processo ensino-aprendizagem, do qual depende a garantia e a qualidade da construção do conhecimento do/pelo aluno.

A relação do professor com o conteúdo que ensina vai muito além da simples seleção, sistematização e divulgação entre os alunos, pois todas essas etapas, necessárias, do processo educativo, demanda a mobilização de outros fatores assim como envolve diferentes dimensões relacionadas às condições de formação e trabalho docente. A seleção do conteúdo remete a uma postura político-ideológica do professor, tendo em vista que todo conteúdo veicula compromissos e intenções, às quais, dependendo da abordagem e do contexto, podem interessar a diferentes projetos de formação do homem. No âmbito das atuais diretrizes curriculares nacionais, os conteúdos de ensino devem levar o aluno a desenvolver uma compreensão, além dos conceitos, ao nível dos valores, atitudes e procedimentos. No ensino de Geografia, isso significa colocar o aluno em contato com conteúdos que traduzam suas representações sócio-espaciais, dotando-os da capacidade de extrapolar a matéria em si, atingindo outros níveis de entendimento. Nesse sentido, Cavalcanti (2002, p. 37-38) entende que o professor precisa:

Ir além do estudo dos fatos, das definições e, especialmente, da valorização exclusiva dos aspectos cognitivos do ensino. O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física. Para isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar.

Atuar de modo a atender essa necessidade do ensino, requer do professor, além do domínio teórico-conceitual do conteúdo, práticas de ensino adequadas, que atendam às demandas do contexto e oportunize a transposição e, conseqüentemente, a significação dos conteúdos em relação à vida do aluno. As práticas de ensino compreendem o conjunto de atividades realizadas em torno dos conteúdos, caracterizadas pela mobilização de saberes diversos, mediante procedimentos, atitudes e valores do professor, bem como as condições objetivas nas quais se desenvolve o processo educativo. Em consonância com as novas perspectivas da educação e do ensino de Geografia, as práticas de ensinar e aprender a partir de temas geográficos devem considerar o aluno como sujeito/agente ativo do processo de construção de seu conhecimento. Isso significa uma mudança na postura do professor, ao selecionar os conteúdos e como abordá-los no processo ensino-aprendizagem. Para isso, segundo as formulações de Kaercher (2002, p. 222):

É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Devemos ensinar mais nossos alunos (e nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação, etc.).

Dessa forma, as práticas de ensino de Geografia pressupõem uma atividade que envolve aspectos da formação pessoal, social e profissional do professor, seu modo de ver, agir e se movimentar na e diante da realidade sócio-espacial, desde a escala mais próxima até a mais geral. Portanto, o fazer pedagógico do professor de Geografia reflete suas escolhas, suas posições político-ideológicas, seu referencial teórico-metodológico, mas, reflete também, com a mesma força ou até de forma mais decisiva, as condições objetivas dos processos formativos e de exercício da docência. As mudanças acenadas por Kaercher (2002), necessárias para a transformação e, conseqüentemente, melhoria das práticas de ensino de Geografia, só serão possíveis mediante o exercício crítico, reflexivo, investigativo e autônomo do professor em relação a sua atividade docente. No entanto, diante da realidade contextual dos processos formativos e dos sistemas de ensino onde os professores são formados e desenvolvem suas atividades, a evidência de um trabalho educativo nessa perspectiva ainda não é um fato, mas sim uma meta a ser conquistada. E, de qualquer forma, como lembra Sacristán (1999, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento". A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

No ensino de Geografia, o fazer pedagógico do professor deve ser direcionado para as correções da trajetória dessa disciplina na escola que, no contexto atual, encontra-se envolvida por novas perspectivas e, conseqüentemente, desafios. Uma das formulações mais recente e a que tem tido mais aceitação entre os pesquisadores e educadores da área, coloca em evidência a construção de conhecimento como decorrência do processo ensino-aprendizagem. De acordo com as abordagens mais modernas, as práticas de ensino de Geografia devem ser desenvolvidas de modo a favorecer a participação ativa do aluno em relação ao processo de construção de seu conhecimento.

Considerações finais

Pelo exposto, entendemos que o fazer pedagógico do professor de Geografia deve colocar o aluno em contato direto com o objeto do conhecimento, mediando uma relação que extrapole o simples conhecer e descrever. Além dessas dimensões, a aprendizagem, na perspectiva da construção do conhecimento, requer outros níveis de entendimento, como o raciocínio, a reflexão e a análise crítica. Esse entendimento, de conceber o aluno como sujeito/agente do processo de construção de seu conhecimento, tem demandado do professor desenvolver uma prática pedagógica baseada no socioconstrutivismo. Como vemos em Cavalcanti (2002, p. 31-32), a orientação socioconstrutivista:

Concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem por o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

Diante do atual contexto da educação, da escola e do ensino de Geografia, o fazer pedagógico do professor de Geografia apresenta limites significativos, cuja necessidade de superação tem feito emergir novas perspectivas, as quais constituem os desafios que os educadores, pesquisadores e demais agentes envolvidos com os processos

educativos, em geral, e com a educação geográfica, em especial, precisam superar. Pensar na formação do professor, como fator decisivo para a promoção de práticas educativas cujo resultado seja a aprendizagem e, conseqüentemente, a construção de conhecimento do/pelo aluno, é o primeiro e mais importante passo rumo às mudanças necessárias e urgentes reclamadas pelo contexto social em relação ao trabalho docente e, particularmente, ao ensino de Geografia na educação básica.

Referências

- BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EdUFPI, 2007. p. 47-62.
- CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997. p. 191-221.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-131.
- _____. **A Geografia e a escola**: muda a geografia? Muda o ensino? Terra livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
- DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 17-26.
- GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente**. Araraquara, SP: JM, 2001.
- KAERCHER, A. N. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. O gato comeu a geografia que estava aqui? In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-232.
- MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 111-124.
- OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, L. de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São

Paulo: Contexto, 2002. p. 217-220.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PONTUSCHKA, N. N. **Geografia, representações sociais e escola pública**. Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Aprender: uma ação interativa**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 101-122.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 13-34.

REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO

Vanessa Hidd Basílio¹

Bárbara Maria Macedo Mendes²

Resumo

A discussão empreendida neste artigo trata de um estudo que propõe uma reflexão e investigação acerca da docência universitária, especificamente nos cursos jurídicos. Partiu-se de uma breve contextualização histórica sobre o ensino superior e o ensino jurídico no Brasil para, em seguida, discutir as preocupações que refletem a ação didática a partir da prática e formação dos professores. Para tanto, tomamos como referência os estudos de Pimenta (2002), Schön (1992), Rosemberg (2002), Vasconcelos (2000), Cunha (2005), entre outros. Analisar a prática docente do professor universitário demanda entendê-la como uma prática complexa que supõe uma ação reflexiva, comprometida e competente. Ao professor universitário compete, além da organização das condições de aprendizagem, a tarefa de produzir conhecimento e de socializar o saber técnico científico da sua área específica, historicamente acumulado e por ele apropriado nos processos de formação acadêmica e continuada e na vivência da práxis educativa no contexto escolar. Neste contexto, é pertinente, então, questionarmos: Como ocorre o processo de tornar-se professor no ensino superior? Como se dá a prática pedagógica dos professores do curso de Direito? Essas reflexões, com certeza, além de proporcionar importantes lições, possibilita também uma discussão mais consciente dos problemas atuais e, nos conduz a considerações mais adequadas, sustentáveis e coerentes.

Palavras-chave: Província de Sergipe. Inglês de Sousa. Pedagogia Moderna.

REFLECTING ON THE TEACHING PRACTICES IN JURIDICAL EDUCATION

Abstract

The discussion outlined in this article is a study which proposes a reflection and investigation about university teaching, specifically in the law courses. This study arose from a short historic study about graduate and law teaching in Brazil so as to discuss the concerns which reflect the didactic actions of the development and teaching practices of the law professors. For this we used as references the studies of Pimenta (2002), Schön (1992), Rosemberg (2002), Vasconcelos (2000), Cunha (2005) among others. Analyzing the classroom teaching of a university professor requires the understanding that it is a complex exercise which needs competent, reflexive and involved actions. The duty of the university professor is the organization of the learning conditions, the task to produce knowledge and to socialize the scientific technique knowledge of their specific area, historically accumulated and appropriate for him in the academic formation and continuous learning process along with the daily educational practice in the school context. In this context, it is essential to ask: How does the process occur in becoming a professor of higher education? How is the pedagogic practice given for professors of the law course? These thoughts, besides providing important lessons, also permit a discussion which is more aware of the current problems and leads us to more appropriate, sustainable and consistent considerations.

Keywords: Teacher Development. Teaching Practice. University Professor.

Introdução

A formação do educador, entendido como o profissional capaz de compreender a realidade com a qual trabalha, tendo compromisso político e competência no campo do

Recebido em: Outubro de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: vanessahidd@yahoo.com.br

²Doutora em Educação pela UFC-CE e professora da UFPI. E-mail: barbaramendes@uol.com.br

conhecimento que atua, tem sido, ao longo dos anos, e de forma mais acentuada a partir dos anos 80 do século XX, seriamente questionada. Portanto, a importância desse debate é indiscutível, pois não se pode negar que os professores se constituem em atores essenciais do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho docente, antes essencialmente intelectual, encontra-se, em função da racionalidade capitalista, reduzido a uma série de atividades parceladas, o que fragmenta o trabalho pedagógico e subestima a capacidade reflexiva do docente, tornando-o muitas vezes um mero executor de planos e programas prontos e acabados.

Percebe-se que, com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades são exigidas para atender às demandas atuais do mercado de trabalho. Dessa forma, necessita-se de um profissional cujo perfil se aproxime das posturas exigidas pela sociedade, ou seja, de um ser dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação e de interagir com os demais setores, conscientes da responsabilidade social de sua prática profissional.

Assim, nessa nova ordem, a participação dos professores é fundamental em todas as áreas, pois os que não aderirem ficarão à margem de um processo que não permite mais o conservadorismo, considerando-se a necessidade do desenvolvimento de aprendizagens que garantam a formação de sujeitos críticos, reflexivos, criativos, com capacidade de inovar e ajustar-se a esse novo momento. No entanto, percebemos que existe certo distanciamento por parte de muitos professores com relação às práticas pedagógicas inovadoras, mantendo-as conservadoras e autoritárias.

Em torno de todas essas mudanças, as produções científicas no âmbito educacional estão sendo marcadas por preocupações que refletem a ação didática a partir da prática e da formação de professores. Estudos como os de Zeichner (1993), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Shön (1992), Rosemberg (2002), Cunha (2005), Vasconcelos (2000), Imbernón (2000), dentre outros, nos permitem entender a problemática que envolve os desafios vivenciados no decorrer da prática pedagógica dos profissionais docentes.

Esses estudos nos permitem entender, ainda, a problemática que envolve a formação de professores, e procuram uma resolução para os problemas didático-pedagógicos que vêm sendo anunciados nessa área, abrindo espaço para reflexões a respeito de tão importante tema.

Assim, quando discutimos a prática docente do professor universitário, devemos entendê-la como uma prática complexa, que supõe uma ação reflexiva, comprometida e competente. Devemos ter ainda consciência da importância do preparo desse profissional nesse momento de mudanças, investindo em reflexões mais profundas que possam contribuir para que ele crie e recrie o seu fazer, de forma a atender às novas exigências da sociedade, considerando as especificidades da prática de ensinar em sua complexa relação com o mercado de trabalho.

O que a sociedade espera desse profissional é muito mais do que ações puramente técnicas e tradicionais. Para, além disso, exige-se-lhe a capacidade de pensar a prática dentro de um contexto individual e coletivo, em sua complexidade e historicidade, compreendendo os processos de produção e de reprodução dos saberes, no plano da sociedade e das instituições em geral, em seus aspectos didáticos, com vistas a conduzir o estudante no caminho de pensar e de recriar a experiência na produção do conhecimento.

Nesse cenário, as instituições formadoras ocupam um papel importante por serem instâncias que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino superior, capacitando os

professores para desenvolverem de forma competente a complexa tarefa de ensinar. De acordo com Gil (2007), essas instituições são, antes de tudo, instituições sociais e, como tal, refletem as características do sistema social que as inclui. Para o autor, as doutrinas pedagógicas presentes nesses ambientes refletem os valores sociais dominantes e muitas apontam para mudanças que devem ocorrer a fim de que se ajuste a sociedade às novas realidades.

Em função dos aspectos abordados, o presente texto visa a colaborar com análises e reflexões sobre o exercício da docência no ensino superior e, em especial, nos cursos jurídicos, foco central da nossa pesquisa. Certamente, a discussão sobre o ensino nos cursos jurídicos, enfocando qualidade, eficiência e função na sociedade, é temática de extrema relevância e interesse para estudiosos na área da educação e também na área do Direito. Nesse sentido, para uma análise mais apropriada das questões atuais, é pertinente conhecermos os contornos históricos que envolvem o desenvolvimento do ensino em nosso país para, em seguida, adentrarmos especificamente na esfera da implantação e desenvolvimento do ensino em nível superior.

Analisamos aspectos ligados à formação e à prática dos professores que atuam no ensino superior e, em especial, dos que atuam nos cursos jurídicos, percorrendo aspectos relativos à implantação desses cursos no Brasil, até a contemporaneidade.

O ensino no Brasil: contextualização histórica

No atual contexto, a crise no ensino jurídico emerge como temática instigante e desafiadora, contudo não se pode investigar essa crise isolando-a de sua evolução histórica, permeada por mudanças às vezes significativas, outras vezes não, sendo necessário também situá-la em relação à evolução do processo de ensino no país.

Para situar historicamente a educação em nosso país, consideramos de início o período marcado pela influência dos jesuítas, principais educadores da época colonial. Nesse período, a educação não era valorizada socialmente e servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo que para a elite colonial era oferecido tratamento diferente. Segundo Ferro (2007, p. 214), "[...] dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a européia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos, as escolas passaram a ser privilégio dos brancos".

A base da instrução eram os princípios contidos na *Ratio Studiorum*, conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino no colégio jesuítico, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A ação pedagógica caracterizava-se pelas formas dogmáticas do pensamento, contra sua possibilidade crítica, isto é, o ensino era alheio à realidade. Os pressupostos didáticos encontrados no código pedagógico dos jesuítas enfocam o caráter formal, tendo por base o intelecto, marcado pela visão essencialista do homem.

Referente ao ensino a nível superior, a literatura nos mostra que, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso a esse nível de ensino ainda no período colonial, no Brasil, tivemos que aguardar até o final do século XIX para que fossem implantadas as primeiras instituições de nível superior no país.

De acordo com Brandão (1997), o período colonial compõe-se de dois momentos bem distintos no que se refere à educação no Brasil, que seriam o período jesuítico e o período pombalino (conhecido como o "período das trevas"). Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou 13 anos sem desenvolver qualquer atividade escolar, o que pode ser considerado um período de retrocesso e de atraso no âmbito educacional em nosso país,

causando uma enorme desarticulação no ensino e atrasando ainda mais as chances de organização e instalação do ensino superior em nosso país.

Quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil, surge o interesse em criar escolas médicas na Bahia, com o curso de Cirurgia, e no Rio de Janeiro, com o curso de Cirurgia e Anatomia, ambos em 1808. Posteriormente, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica.

Após a Proclamação da Independência houve um crescimento de escolas a nível superior no Brasil, sempre voltadas para formação profissional. Assim, em 1889, a República se desenvolve, com a criação de 14 Escolas Superiores. Dessa forma, podemos perceber que, quando do surgimento do ensino superior no Brasil, este possuía uma forte natureza profissionalizante, sendo ofertado por faculdades isoladas e servindo apenas aos interesses da elite.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 148-149) discorrem sobre essa realidade, esclarecendo que:

O modelo de ensino adotado nessas escolas era o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdade, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.

Com relação à organização administrativa, vigorava um modelo centralizador e fragmentado, que impossibilitava e dificultava qualquer forma divergente de pensamento, criando-se assim uma unidade impositiva. Quanto à sala de aula, a relação professor, aluno e conhecimento se efetivava seguindo as características do modelo jesuítico, no qual o professor transmitia, e o aluno recebia e memorizava passivamente o conteúdo, tendo a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório. Tal forma até hoje se mantém, com dificuldades para se modificar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Durante todo o período que vai de 1808 até 1909, surgiram algumas tentativas para implantar a primeira universidade no Brasil, porém todas foram frustradas. A partir de então, em 1909, é criada a Universidade de Manaus; em 1912, a do Paraná; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro; a de Minas Gerais, em 1927; a de São Paulo, em 1937, e a Universidade de Brasília, em 1961.

Posteriormente, nas décadas de 50 a 70, universidades federais são implantadas em todo o país, além de algumas estaduais, municipais e particulares, tendo a explosão do ensino superior surgido nos anos 70. Nesse período, o desenvolvimento da indústria e do comércio fez com que houvesse a necessidade de qualificação da mão-de-obra para trabalhar nesses setores. O governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos novos cursos, porém, sem um adequado planejamento em sua expansão e sem uma adequada estrutura de fiscalização por parte dos órgãos oficiais, houve uma queda na qualidade do ensino.

Em função do modelo de produção capitalista, houve a supervalorização dos cursos técnicos e, como bem definido por Brzezinski (1996, p. 59), "[...] a educação neste contexto, transformou-se em 'treinamento', situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula".

Com o processo de abertura política no país, ocorrido nos anos 80, foram promovidos estudos, encontros e discussões voltados para a crítica da educação dominante, evidenciando o caráter reprodutor da escola. Nesse cenário, observamos uma preponderância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas foram

minimizadas.

Assim, a formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, em detrimento da dimensão técnica e humana, comprometendo de certa forma a identidade do processo formativo, acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

O período relativo à década de 80, segundo Freitas (2002), representou para os educadores a ruptura com o pensamento tecnicista que predominou na área até então. Para a autora, na esfera do movimento da formação, os educadores lançaram importantes questões sobre a formação do educador, destacando:

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139).

Voltando a atenção para questões referentes à formação dos docentes para atuarem no ensino superior, Vasconcelos (2000) destaca que, desde a década de 70, esse aspecto tem sido objeto de preocupação em várias universidades brasileiras. Para Morosini (2001), com o advento da década de 90 e da marcante presença do Estado Avaliativo e das mudanças do terceiro milênio, esse tema passa a ganhar ainda maior destaque.

O ensino superior em nosso país, desde seus primórdios, sempre se ocupou em formar profissionais para atuar no mercado de trabalho. Conseqüentemente, essa realidade engendrou características bem marcantes nos cursos superiores, dentre as quais podemos citar algumas, como a questão dos currículos que privilegiam conteúdos predominantemente técnicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade de conteúdos, e também o corpo docente, formado eminentemente por profissionais competentes em sua área de atuação, sem formação pedagógica apropriada para atuarem no ensino.

Existe claramente uma realidade em que o profissional das diversas áreas do conhecimento adere à docência no ensino superior em função apenas de um conhecimento prático e de sua capacidade de atuar em sua área específica de atividade. Nesse sentido, Cunha (2001) pontua que há um imaginário em torno dessa questão, o qual concebe a docência como atividade científica, enfatizando o domínio do conhecimento específico e o instrumental como suficientes para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos.

Entendemos que a formação pedagógica é indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador. Nesse contexto, as instituições de educação superior devem estar atentas para acompanhar e dar suporte necessário aos seus professores, não servindo apenas de local de geração de novos saberes, mas atuando também como agenciadoras para a capacitação dos seus docentes.

O ensino jurídico no Brasil

Quanto aos cursos jurídicos no Brasil, formadores de profissionais e, conseqüentemente, dos docentes nessa área, ressaltamos que essa temática sempre proporciona boas oportunidades de análise, sendo relevante refletir sobre esse tema, uma vez que esses cursos formam e influenciam diretamente a constituição do pensamento dos bacharéis, objeto do nosso estudo.

Com o intuito de nos situar, para que possamos compreender a origem do ensino jurídico em nosso país, retrocederemos um pouco na história.

O Direito constituiu-se no Brasil quando o país ainda se encontrava na situação de Colônia, sofrendo todas as influências culturais predominantes na metrópole. Os juristas eram formados na Universidade de Coimbra e constituíam uma elite dominante, responsável pelo aconselhamento da coroa. Para o acesso aos cargos públicos eram considerados a origem social e o apadrinhamento do candidato. Segundos dados da Enciclopédia Barsa (1989, p.391), no período compreendido entre os anos 1577 e 1822, Coimbra formou 2.464 estudantes oriundos do Brasil, fazendo com que aumentasse cada vez mais a submissão do Brasil-Colônia à Metrópole. De acordo com Olívio (2000, p. 56),

Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivessem eles nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte.

Nessa perspectiva, o bacharel era formado em um contexto e numa realidade bem diferentes do que caracterizava o Brasil, para onde, ao retornar, iria aplicar o que aprendeu. Isso causava certa alienação em nossos juristas, realidade que pouco importava para a Metrópole, já que o único interesse que tinha na Colônia era o econômico, mantendo-se, assim, um eficiente método de controle ideológico. Desse modo, a única preocupação com o ensino superior era resumida à formação em outras áreas do conhecimento consideradas técnicas, como o curso de Medicina, por exemplo, que era ministrado na Faculdade de Medicina, na Bahia.

Assim, o Direito era totalmente desvinculado dos interesses da população, sendo voltado totalmente aos interesses da coroa, sem nenhuma intenção de defender as camadas populares. Esse cenário sóciopolítico, jurídico e cultural continuou a se manter, mesmo com a instituição do Brasil Império, em 1822. Na época de nossa independência, o Brasil ainda era um Estado em formação, e, nesse período, segundo Maciel (2007), o país encontrava-se carente de instrumentos indispensáveis à formação do Estado nacional. Dessa forma, para este autor, durante toda a primeira metade do séc. XIX, o país

[...] se edificava desconfiando-se da solidez dos materiais e do terreno, em razão de não haver projetos definidos e instituições estruturadas, de viver o País momentos de intensa ebulição política, sobretudo após a dissolução da Assembléia Constituinte, e da existência de movimentos e revoltas nas províncias. (MACIEL, 2007, p. 1).

Nesse sentido, a história do ensino jurídico no nosso país centra-se nas questões surgidas logo após a declaração de independência, tendo como principal intuito "[...] criar uma intelligentsia brasileira apta a enfrentar os problemas da nação e moldar novas consciências, além de profissionalizar a política e impulsionar o nacionalismo [...]" (FONSECA, 2005, p. 101).

Durante a Constituinte de 1823, com o objetivo de se organizar a nova Constituição brasileira, foi apresentado o Projeto de Lei de José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Visconde de São Leopoldo, com a indicação dos primeiros cursos jurídicos em terras nacionais. No entanto, só é aprovado o Projeto de Lei apresentado ao Parlamento em 04 de setembro de 1826.

Assim, podemos dizer que o marco inicial da formação de uma cultura jurídica no país foi o momento da independência política, pois, lembramos, durante todo o Período Colonial não existia universidade no Brasil, da mesma forma que data de 1827 o surgimento dos primeiros cursos de Direito (Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de

São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas Sociais de Olinda). Estes permaneceram como os únicos pólos formadores de bacharéis em terras nacionais durante todo o império, mas eram amparados na matriz dos cursos jurídicos portugueses, portanto não apresentavam nenhuma intenção de formar uma cultura jurídica nacional (GUIMARÃES, 2006).

Com base no exposto, concluímos que o início da história do ensino jurídico no nosso país foi marcado expressivamente pela urgente necessidade que se tinha em formar um corpo burocrático capacitado para, de acordo com Guimarães (2006, p. 50), suprir "[...] as carências advindas com o processo de construção da identidade política nacional", mantendo assim, a "tradição" de destinar-se mais a atender aos interesses do Estado do que às necessidades judiciais da população, tal como havia acontecido quando o Brasil ainda era colônia de Portugal.

De acordo com a sua estrutura curricular, pode-se dizer que os primeiros cursos jurídicos eram permeados por ideais liberais. O liberalismo surgido no Brasil como símbolo da nossa independência representava, segundo Wolkmer (2006), profundas contradições e aspirações de liberdade entre os diversos setores da sociedade. Para os negros, mestiços e marginalizados, significava a esperança de que acabassem os preconceitos e surgisse uma maior igualdade econômica; para a parcela da população que participou efetivamente do movimento de libertação em 1822, o liberalismo representava a total eliminação do absolutismo monárquico e dos vínculos coloniais, possibilitando grandes chances de produção de riquezas. Isso tudo representou, na análise de Wolkmer (2006, p. 79), "ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, [...] introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental [...]". Decorre daí o principal perfil da nossa cultura jurídica, que é o bacharelismo liberal.

Para Martins (2008), o liberalismo é um elemento chave para que se compreenda a cultura jurídica brasileira a partir do século XIX. O liberalismo pode ser entendido como sendo uma concepção de mundo que privilegia o individualismo, ao ter como finalidade assegurar a liberdade individual e a propriedade privada, favorecendo assim a economia de mercado e o Estado mínimo, porém, da forma como se desenvolveu em solo pátrio, pouco tinha a ver com o liberalismo europeu, convivendo pacificamente com o sistema escravista e com o patrimonialismo. Essa teoria econômica que dominou o pensamento dos países capitalistas no século XIX e início do século XX é definida como liberalismo clássico.

Outra característica marcante dos nossos cursos jurídicos nessa fase é a relatada por Magalhães (2006), ao afirmar que, em sua fase inicial, nada havia no currículo desses cursos que suscitasse a capacidade reflexiva do acadêmico. Consequentemente, o bacharel egresso do curso de Direito estava preparado para exercer qualquer atividade administrativa do Estado, mas não para participar efetivamente da vida do Direito, pois não angariara uma formação preparação assentada em um conhecimento jurídico nacional. "Por aqui, as escolas do direito apenas formariam gente especializada, mas não o conhecimento." (GUIMARÃES, 2006, p. 54).

Freitas Jr. (2006, p. 249) vai mais além, com a afirmação de que o ensino jurídico ministrado pelas faculdades de Direito no Brasil, até o final do século XX, ainda estava atrelado ao esquema coimbrão, com aulas magistrais "[...] atrelados a velhos manuais doutrinários, verdadeiros clássicos que, mesmo não estando desatualizados no tocante à legislação nacional, não mais representavam as exigências jurídicas do tempo presente.". Assim, toda a cultura transmitida através desses cursos era a cultura européia, bem distante da nossa.

Sobre formação e preparação para a docência, Bastos (2000) comenta que, em nenhum momento, durante toda a história imperial em nosso país, houve qualquer tipo de incentivo ou surgimento de alguma ação que viabilizasse qualquer política de formação para o magistério jurídico. Isso possibilitou que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados ou militantes da advocacia. Era frequente as escolas admitirem "lentes" (como eram chamados os professores na época) nem sempre concursados.

De acordo com Bastos (2000, p. 61), nessa década, começam a surgir críticas ao ensino jurídico, principalmente no que se refere à clientela, pois o curso só era procurado por pessoas pertencentes à elite. Entre os deputados surgiam comentários do que ocorria na época, semelhante ao que ainda ocorre hoje: "o professorado dos cursos jurídicos busca apenas um lugar de espera para outro melhor, ou já com a intenção de acumular outras funções, cujo vencimento lhe ajude a viver [...]".

Com relação à metodologia de ensino, era desenvolvida totalmente com base na pedagogia tradicional, ou seja, centrada na memorização de conteúdo. Assim, a função do professor limitava-se ao ato de exposição oral de conteúdos. Desse modo, a pedagogia tradicional contribuía com o modelo social liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito na formação direcionada dos bacharéis.

Com base no exposto, podemos concluir que o bacharel constituiu-se em importante figura na sociedade brasileira durante o século passado, desenvolvendo-se dentro de uma esfera acadêmica controvertida, turbulenta e heterogênea. Os cursos de Direito formavam um tipo intelectual produtor de um saber que se sobrepunha aos temas exclusivamente jurídicos, avançando sobre outros objetos de saber.

Sabemos que todos os elementos se interligam e que o que somos hoje é reflexo de todo o ocorrido no passado. Olhando, então, para o passado do ensino jurídico, podemos dizer que, com relação a alguns campos, como o da metodologia pedagógica, pouquíssimas mudanças ocorreram na evolução dos cursos de Direito, isto é, não são visíveis alterações realmente significativas com relação ao método de ensino e à produção do conhecimento dentro da sala de aula. Esse cenário revela que a realidade vivida hoje nos cursos jurídicos é reflexo de um modelo educacional imposto ao Brasil durante décadas, o qual, apesar de ter sofrido constantes reformas, não conseguiu ainda se libertar totalmente do modelo herdado do Direito português.

Discutindo o ensino jurídico na atualidade

Com base em todo o contexto que serviu de alicerce para a implantação e desenvolvimento dos cursos superiores, em especial os de Direito em nosso país, e passando a refletir sobre a práxis docente no ensino jurídico atual, uma questão básica se impõe: Será que os professores dos cursos de Direito atuantes hoje estão pedagogicamente capacitados para desempenhar o seu papel? A respeito dessa problemática, Imbernón (2000, p. 29) nos lembra que "[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico.". Assim, antes de assumir o papel de professor, esse profissional deve buscar capacitar-se pedagogicamente para atuar na educação.

Nesse sentido, Ribeiro Jr. (2001) afirma que 90% do corpo docente dos cursos de direito são formados por juristas e apenas 10% possuem formação na área pedagógica. Esse dado revela que, para a maioria desses profissionais, saber o conteúdo é saber ensinar. Dessa forma, é preciso que esses professores busquem investir no seu desenvolvimento profissional através de uma formação continuada que os faça apropriar-se de saberes

necessários ao seu desenvolvimento como profissional da área. Assim,

[...] a formação continuada de professores pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos. Partindo desses princípios, então, o desvendamento da ocorrência do processo de formação continuada dos professores universitários torna-se importante na medida em que permite conhecer os fatores que dificultam e possibilitam tal processo, e nos propicia apontar alternativas que, em nossa opinião, podem levar os professores a querer utilizar os meios disponíveis - os fatores possibilitadores - com o objetivo de concretizar ações docentes realmente humanizadoras. (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

É importante ressaltarmos que o ensino do Direito se justifica, sendo importante e necessário em toda e qualquer sociedade, pois seria impossível vivermos em comunidade sem os ensinamentos e sem os serviços prestados pela área jurídica. Porém, esses ensinamentos precisam ser repensados, reavaliados e revisados, numa perspectiva mais humanística, no sentido de dotá-los de uma metodologia pedagogicamente apropriada e de práticas inovadoras, considerando-se a eficiente aprendizagem discente.

As perspectivas para a melhoria da qualidade do ensino jurídico são grandes, se as instituições formadoras cumprirem com seu papel social de formar profissionais aptos às novas exigências de ensino e pesquisa, principalmente porque sabemos da sua importância para a manutenção da sociedade democrática em que vivemos.

Dessa forma, as instituições pedagógicas ocupam um papel importante por serem um dos elementos que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino superior, capacitando os professores para desenvolverem bem a complexa tarefa de ensinar. Na medida em que, de acordo com Gil (2007), essas instituições são, antes de tudo, instituições sociais e, como tal, refletem as características do sistema social que as inclui. Ainda segundo o autor, as doutrinas pedagógicas presentes nessas instituições refletem os valores sociais dominantes e muitas apontam para mudanças que devem ocorrer para que se ajuste a sociedade às novas realidades.

Educadores da área defendem um ensino jurídico voltado para a realidade prática, que utilize a teoria como um suporte para suas ações. Essa articulação teoria x prática pressupõe a contextualização do conteúdo, possibilitando a reflexão crítica e a substituição de uma postura docente dogmática, desumanizada e, por que não dizer, opressora, por uma postura na qual aluno e professor tornem-se sujeitos ativos e caminhem juntos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dialogicidade, segundo Freire (1987), permite ao professor e ao aluno o agir seguido de uma reflexão sobre a ação realizada.

Neste sentido, a sala de aula deixará de se constituir em ponto único de convergência do ensino jurídico, transformando-se em *ponto de partida* de um processo qualificado de aprendizagem, num espaço dialógico e privilegiado para a implementação da racionalidade reflexiva, enquanto aporte valorativo para o novo operador jurídico. (MELLO, 2007, p. 66-67, grifo do autor).

A concepção de ensino dialógico prioriza o diálogo e transforma o papel do docente, que deixa de atuar como mero repassador de conteúdos, permitindo sua interação com o aluno e transformando-o em um guia, orientador, instigador e motivador nas atividades de ensino.

Para Moreira (2005), reconhecer que a formação se estabelece no diálogo com o outro significa reconhecer também a importância do "diálogo consigo mesmo e com o meio", partindo de todo um contexto do histórico de vida, da cultura, das vivências, enfim, da trajetória de cada sujeito.

A dinâmica dessa interatividade entre professor e aluno propicia o desenvolvimento de uma pedagogia crítica libertadora no ensino jurídico, apta a formar profissionais críticos, reflexivos, criativos, conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, é importante que o professor possua "[...] um perfil de agente humanizador, apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e novas demandas sociais daí decorrentes." (MARTINEZ, 2006, p. 24).

Nesse contexto, é fundamental que se desenvolva um ensino interdisciplinar, considerado uma importante ferramenta a ser utilizada na desconstrução de práticas conservadoras advindas de currículos engessados, que não favorecem a autonomia do aluno em seu processo de construção do saber e no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Essa nova realidade gera outra forma de ver o profissional docente e torna a sua formação e sua prática muito mais complexas. Dessa forma, exige-se cada vez mais que o professor se torne um profissional da pedagogia, capaz de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino (TARDIF, 2002a). Na medida em que um dos objetivos é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimento pelos alunos, a gestão do conteúdo a ser transmitido torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. Nesse sentido, Tardif (2002a) ressalta que, durante o processo ensino-aprendizagem, o professor assume uma pedagogia ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido com êxito, além do conhecimento do conteúdo específico, o professor precisa também de conhecimentos pedagógicos a fim de criar estratégias para transformar a matéria em função dos variados condicionantes, como o tempo, o projeto pedagógico da instituição, a motivação e especificidade dos alunos, dentre outros.

Imbernón (2000, p. 30) vai mais além quando diz que "[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico." Para o autor, esse conhecimento é construído e reconstruído ao longo de toda a trajetória docente, compondo-se tanto do conhecimento comum (que são o pensamento, as tradições, o sentido comum, etc.) como do conhecimento especializado.

Com certeza, o domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é necessário ter conhecimento pedagógico como, por exemplo, ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade técnica e a constante atualização constituem um conjunto de competências e habilidades predominantemente desejáveis a qualquer educador.

Perrenoud (2000) destaca que conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém, já que a verdadeira competência pedagógica não está aí. Na verdade, ela consiste, de um lado, em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem, o que nem sempre é a visão do professor, como afirma Vasconcelos (2000, p. 43):

[...] para muitos docentes a formação pedagógica soa como pura perda de tempo e nem mesmo há uma compreensão real do que significa, em seu sentido amplo, o termo 'formação para o magistério'. Na realidade, o que muitas vezes se constata é um total desconhecimento da verdadeira abrangência deste termo, onde é erroneamente caracterizada como um simples domínio de técnicas voltadas ao ensino.

Essa simplificação, ocasionada pelo desconhecimento de uma prática pedagógica eficiente, empobrece o exercício de uma profissão que, afinal, também pertence aos profissionais liberais enquanto docentes.

Faria (2003), a esse respeito, destaca que a educação transformadora, que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que valorizem basicamente a aquisição de conhecimentos. Pelo contrário, deve estar voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades incorporados à produção de novos conhecimentos, o que só é possível com uma profunda interação educador-educando. Para tanto, deverão desencadear ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos, responsabilizando-se o professor pela articulação de metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Vasconcelos (2000) afirma que a correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e ainda pelo domínio de questões de ensino, como avaliação, currículo, além de outros aspectos. Nessa perspectiva, somente os professores que se tornam sujeitos pensantes, críticos são capazes de compreender e analisar criticamente a realidade, de modo a agir eficazmente frente a situações concretas surgidas no exercício da docência.

De acordo com essa visão, entende-se que o ensino, numa concepção mais tradicional, não é suficiente para atender às novas dinâmicas e rápidas mudanças que invadem o nosso dia-a-dia tanto no campo profissional como pessoal. Dessa forma, o professor hoje deve estar apto a explorar e buscar meios para constante atualização, os quais propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente.

Reflexões finais

Há sempre o que se discutir e refletir a respeito da formação e prática pedagógica dos professores, pois, de acordo com Mendes (2007, p. 111), uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento docente. Para Rosemberg (2002, p. 50), o professor tanto é um agente determinante quanto determinado do processo acadêmico, e, nesse sentido,

[...] considerar o professor como um agente determinante significa ter em conta seu papel de mediador entre universidade e a sociedade, a sua importância social e política no processo formativo global, bem como a sua função de produtor e socializador de conhecimentos. (grifo do autor).

De acordo com Tardif (2002b), o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor.

Assim, caberá ao professor, além da organização das condições de aprendizagem, a tarefa de socializar o saber técnico científico da sua área específica, historicamente acumulado e por ele apropriado nos processos de formação acadêmica e continuada, e pela vivência da práxis educativa no contexto escolar, para um sujeito situado, datado, historicizado, consciente do seu tempo e do seu estar no mundo que é o sujeito aluno, aqui genericamente referenciado como um ser que sente, que pensa e que faz, e

principalmente, desenvolve um que-fazer que deve ser tecnicamente orientado, politicamente correto e eticamente competente, que é o fazer docente.

Pela complexidade que caracteriza o ser e o fazer docente, bem como pela complexidade que envolve e determina o processo de ensino-aprendizagem, com suas múltiplas dimensões é que as competências do professor se constituem em possibilidades reais de viabilização de uma práxis educativa carregada de sentido, de significado e de resultados positivos.

Nesse sentido, caminhos apontam na perspectiva de sempre aprofundar as discussões e reflexões no campo da educação e da formação de professores, pois não temos aqui a pretensão de esgotar as discussões acerca de tema tão importante, nem o papel do educador pode ser visto a partir de um enfoque reducionista, sem considerar a questão da multidimensionalidade da ação educativa e a necessária articulação entre suas dimensões técnica, humana e político-social. Portanto, estudos que caracterizem essa prática, que analisem o processo de formação do docente e de sua ação em determinado contexto histórico são sempre necessários e urgentes, na medida em que poderão explicar os determinantes da ação e verificar pontos de estrangulamento.

Não podemos deixar de enfatizar que o ensino do Direito se encontra inserido em um enfoque bem mais amplo, que é o da valorização do ensino superior como um todo, sendo que o ensino jurídico, muitas vezes, tem sido tomado como referência em meios onde se discutem problemas relacionados ao ensino superior.

Apesar de inúmeras transformações que geraram significativas mudanças nessa área de ensino no decorrer de várias décadas, ainda é bem presente a idéia de precariedade do ensino nos cursos de Direito em nosso país e também a convicção de que é preciso romper de vez com a histórica dependência cultural, tradicional e arcaica que, até os dias atuais, se encontra impregnada em nossos cursos jurídicos.

Todas as vezes que se tem falado sobre a falência do ensino do Direito, especialmente na atualidade, em razão da proliferação das Faculdades de Direito e da grande quantidade de bacharéis que se formam a cada ano, dos baixos índices de aprovação dos candidatos nos exames da OAB - Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos da magistratura e do ministério público (o que faz transparecer certa incompetência do nosso ensino jurídico), compreende-se a importância de se estudar e de se conhecer a difícil evolução do ensino jurídico no Brasil, não só para termos consciência das diversas deficiências que esse itinerário histórico apresentou, mas também para compreendermos o importante papel que o ensino jurídico desempenhou na nossa sociedade, apesar de algumas restrições que a ele possam ser atribuídas. Essa reflexão, com certeza, além de proporcionar importantes lições, possibilita também uma discussão mais consciente dos problemas atuais e nos conduz a considerações mais adequadas, sustentáveis e coerentes.

Muitas das questões que o estudo da evolução histórica do ensino jurídico apresenta permanecem ainda em destaque nas discussões sobre o ensino superior e o ensino do Direito nos dias atuais, como, por exemplo, a importância de um ensino superior que desenvolva o indivíduo e que realmente o habilite, não sendo apenas um portador de diploma.

Os bacharéis precisam ter consciência de que a sua atuação profissional, quer nas carreiras jurídicas ou na docência superior, não pode ser feita adequadamente desconhecendo o seu próprio passado, até porque esse passado tem muito a nos ensinar sobre o presente, pois tudo está relacionado.

Por fim, não obstante todas as restrições que possam ser apresentadas ao ensino

do Direito, entendemos que não podemos deixar de afirmar, observando a realidade histórica, que esse ensino cumpriu sua mais importante função histórica, que foi a de formar a elite política, administrativa e intelectual, como ocorreu no período do Império.

Referências

- BASTOS, Aurélio W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.
- BRANDÃO, J. E. de A. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CUNHA, Maria I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- _____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília, C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.
- ENCICLOPÉDIA BARSA**, v. 5, São Paulo, 1989.
- FARIA, J. I. L. **Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores**. 2003. 307fls. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2003.
- FERRO, M. do A. B. Educação, trabalho e cidadania no Brasil - uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jun. 2007.
- FREITAS JR. Antônio de. **Globalização, ensino jurídico e a formação do advogado no século XXI**. Prismas, Brasília, v.3, n. 2, p. 243-255, jul./dez. 2006.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GUIMARÃES, Isaac S. **Metodologia do ensino jurídico: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico**. Curitiba: Juruá, 2006
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**

incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, Marco. **180 anos dos cursos jurídicos no Brasil**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 29 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2007/08/29/opi-1.93.29.20070829.3.1.xml>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

MARTINS, Daniele C. **A criação dos cursos jurídicos e a elaboração legislativa do império**. Disponível em: <www.buscalegis.ufsc.br/busca.php?acao=abrir&id=24523> Acesso em: 10 nov. 2008.

MARTÍNEZ, Sérgio R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.

MELLO, Reynaldo I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MENDES, B.M. M. Formação de Professores Reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EdUFPI, 2007.

MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

OLIVIO, Luis Carlos Cancellier. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PASSOS, G. de O. **O surgimento da universidade no Brasil: superando o lamento**. Revista do Mestrado em Educação, Teresina, n. 2, p. 39-50, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO JR. João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro Wak, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p.61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetivo, prática e saberes no magistério** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

SATISFAÇÕES E INSATISFAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma investigação sobre a produção de subjetividades e as percepções do desejo de ser docente

Joana Elisa Röwer¹

Tiago Melgarejo do Amaral Giordani²

Resumo

Esse trabalho expressa algumas considerações sobre a produção da subjetividade docente, tendo como principal objetivo compreender os processos de construção dos desejos de ser educador e das satisfações e insatisfações da prática educativa. Diante disso, o estudo, que se caracteriza como uma pesquisa que atrela reflexões teóricas e relatos de vida fez uso da metodologia da História Oral e de memoriais descritivos de seis educadoras. Nesse sentido, o texto apresenta, primeiramente, considerações sobre a metodologia utilizada, a memória e as possibilidades interpretativas do discurso. Sem definir conceitos expõe algumas possibilidades de compreensão do desejo e, por fim, revela trechos das histórias narradas relacionando com a prática e a formação docente. Conclui, afirmando que se a formação e a prática educativa ocorrem de forma fundamentalmente intro-determinada, revelando escolhas e sentidos particulares, há também uma construção social de sentidos e concepções que permeiam os discursos e as ações dessas educadoras, tornando necessária a auto-reflexão docente.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Práticas educativas.

**PRACTICAL SATISFACTIONS AND INSATISFAÇÕES IN THE PEDAGOGICAL ONE:
an inquiry on the production of subjetividades and the perceptions of the desire of being professor**

Abstract

This work expresses some considerations about the production of the teacher's subjectivity, it has as main goal to comprehend the processes of construction of the desire to be a teacher and of the educational satisfactions and non-satisfactions. Due to that, the study, that is characterized as a research that harnesses theoretical reflections and life reports made use of the methodology of the Oral History and of six educators' descriptive memorial. In this sense, the text presents, firstly, considerations about the used methodology, the memory and the interpretative possibilities of the speech. Without defining concepts, it exposes some possibilities of understanding of the desire and, finally, it reveals passages of the narrated histories relating with the practice and the teacher's formation. It ends, affirming that if the formation and the educational act happen, in an intro-determined way fundamentally, revealing choices and private senses, there is, also, a social construction of senses and conceptions that permeate the speeches and those educators' actions, making necessary the teacher's self-reflection.

Keywords: Education. Teacher formation. Educative acts.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Novembro de 2008.

¹ Bacharel em Ciências Sociais, Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. e-mail: joanarower@yahoo.com.br

² Psicólogo, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Professor do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago RS.

E-mail: tigiordani@yahoo.com.br

Reflexões sobre a memória, a narrativa e as possibilidades de interpretação

Ao procurar compreender os sujeitos docentes através dos seus desejos em relação ao seu ofício, suas satisfações e insatisfações, fica evidente que quem diz ou não diz como e quando essa história de ser professor começa são as educadoras que fizeram parte desse trabalho. Foi pela fala, pelos gestos, por olhares trocados que procuramos conhecer as suas trajetórias. Cada encontro, permeado por sensações diferentes, resultou na construção de diálogos e sentidos diferenciados. A metodologia da História Oral que embasou este conversar foi potencialidade para a compreensão da subjetividade do outro (ALBERTI, 2004). Compreensão que não se restringiu a ouvir, mas a olhar, a perceber e a aceitar a peculiaridade resultante do encontro do sujeito que pergunta com o que narra.

A História Oral, na modalidade combinada de história oral de vida e história oral temática, enfoca a memória e a biografia dos colaboradores. A primeira encarrega-se de revelar as experiências particulares do sujeito, possibilitando uma narrativa não diretiva, em que o entrevistado pode encadear sua história da maneira que melhor lhe convir. Trata-se de uma experiência muito mais subjetiva que objetiva. A história oral temática parte de um tema determinado pelo entrevistador, e pretende obter a posição do depoente sobre o assunto definido. A combinação destas duas modalidades de história oral permite o "enquadramento de dados objetivos do depoente com as informações colhidas. Essa forma de história oral tem sido muito apreciada, porque mesclando situações vivenciais, a informação ganha vivacidade e sugere características do narrador" (MEIHY, 1996, p. 42).

De forma geral, a história oral caracteriza-se por ser uma percepção do passado, mas que responde a questões do presente, dando continuidade ao processo histórico (MEIHY, 1996). Ela também é um meio de evidenciar o cotidiano de "pessoas comuns", que constituem as sociabilidades, estando inscritas na lógica das relações coletivas em que se encontram.

[...] a história oral fornece oportunidade de reconstruir aspectos de personalidades individuais inscritas na existência coletiva e, também, pelo fato de as fontes orais dizerem respeito à memória e essa ser um fato individual mediado, moldurado, pressionado, influenciado pelas condições do meio. (TEDESCO, 2004, p. 110).

Atrelada a história oral também foi utilizada nesta pesquisa a construção de memoriais descritivos por parte dos sujeitos colaboradores. Este tipo de auto-descrição requer um exercício de interpretação e re-interpretação de si, que desemboca em um texto que, assim como a fala, não é a "vida" como se encontra na memória, mas um relato dela. Escrever sobre si, auto-relatar-se, apesar de ser um conjunto de lembranças motivadas, é também, ordenação do passado, autolocalização e uma forma de "se libertar de modos anteriormente estabelecidos de responder e organizar respostas futuras" (BRUNER; WEISER, 1995, p.149).

Apesar de Boaventura de Souza Santos afirmar que: "Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta" (SANTOS, 1999, p.48), esta pluralidade de abordagens, estas diversas maneiras de chegar aos sujeitos da pesquisa e revelá-los, não teve a pretensão de decifrar todos os silêncios que existem e persistem em qualquer prática auto-descritiva e tentativa de auto-conhecimento.

Assim, no intuito de captar os desejos que moveram esses sujeitos a serem educadoras e as (in)satisfações na prática educativa, a evocação das memórias se tornou relevante, no sentido, de que o conjunto destas nos torna seres singulares, direcionando as

possibilidades de ser e fazer. Contar a própria história tem este poder de aliar passado e presente (MAGALHÃES, 2001), não apenas encontrando justificações para o que e como somos, mas também revelando possibilidades de ser, permitindo um novo olhar sobre si e a elaboração de novos projetos. Como assegura Izquierdo (2002, p.9): "O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro: isto é, nos dizem quem poderemos ser".

A narrativa como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam, é uma construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos contextos diversos nos quais se evocam as memórias e pela relação com outro diferenciado e diferenciador. Este caráter da narração, não é somente limite, mas também possibilidade ao permitir entender a consciência de si como trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade do outro e, assim, produzindo conhecimento. Mais do que procurar respostas fixas nas memórias, estas devem servir como um meio de compreensão dos sentidos, significados e emoções experienciadas durante a vida. Lembrar de si, autodescrever-se é reencontrar-se com a história de um eu vivido, reinterpretado por representações de si.

As vidas narradas são vistas pelos que as narram como textos passíveis de interpretação alternativa. Quando as pessoas reinterpretam o relato de sua vida, não negam um "texto" anterior, mas negam a interpretação que lhe atribuíram. [...] Esse é um hábito que se prolonga por toda a vida. (BRUNER; WEISSER, 1995, p.142).

Narrar a própria vida permite se fazer conhecer e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. "Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade" (THOMPSON, 1992, p.208), de singularidade, mas também, de pertencimento e igualdade. Amado (1997), embasada na sua experiência profissional afirma que o principal motivo das pessoas concederem entrevistas revelando suas vidas é pela oportunidade de ter "a própria história registrada, podendo transmiti-la, [...], a outras pessoas, contemporâneas e futuras, em especial às pertencentes a círculos diversos dos alcançados pelo próprio informante" (AMADO, 1997, p.152-3). Tal característica propicia modulações específicas nas auto-descrições, pois, não se quer apenas contar sua história e dar-se sentido com ela, mas fazer com que ela provoque sentido.

Dar forma e/ou direcionar as próprias vivências para que o pesquisador/leitor tenha uma determinada visão de si "não é completamente uma questão de estar consciente da 'falsidade', mas das interpretações alternativas que se fazem possíveis" (BRUNER; WEISSER, 1995, p.144). Acreditamos, também, que tais possibilidades interpretativas não são, necessariamente, conscientes. Existem compreensões e reflexões que estão destinadas ao futuro e sentimentos relegados ao silêncio que inviabilizam qualquer tentativa de compreensão totalizante. De tal modo, há a necessidade de estarmos conscientes de que a narração é uma possibilidade interpretativa, mas que esta característica não atenua a sua veracidade.

A interpretação tanto de um texto como de si mesmo, é marcada pela relação com o silêncio, que não é vazio, mas, dotado de sentidos múltiplos. Há múltiplas linguagens, formas de expressão de si, interpretações e múltiplos sentidos expressados e silenciados que indicam a incompletude (ORLANDI, 2002) e (ORLANDI, 2004). Com efeito, é somente porque a linguagem implica silêncios cuja interpretação é possível. "O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível" (ORLANDI, 2004, p.18).

Então, quais são as possibilidades interpretativas das educadoras que constituíram esta pesquisa? Quais são os significados das suas falas e dos seus silêncios? O que contar e o que silenciar? Como apresentar e o que é possível "decifrar", compreender e aprender dessas histórias de vida? Estas questões nos levaram a ponderar que os limites das falas e dos silêncios, os limites dos sentidos, significados e interpretações, e dessa forma, os limites deste trabalho, não estão nas educadoras que contaram as suas histórias e não está em quem realizou a pesquisa, mas, na relação estabelecida. Ou melhor, os limites e as possibilidades da realização desta pesquisa estão na confluência de sentidos que resultaram do encontro dos pesquisadores com os sujeitos colaboradores.

Todavia, também aqui existe o que não é dito. Como existe o que não é significado, o que ainda pode ser interpretado e o novo sentido que pode ser atribuído. Isto é, outras interpretações são possíveis decorrentes de outras leituras e que são equivalentes enquanto produção de sentidos. E, "como nenhuma interpretação é completa, haverá sempre espaço para novas possibilidades, que, novamente, não darão conta da totalidade, e assim por diante" (ALBERTI, 2004, p.19).

No movimento da narração das histórias de vida que implica a vontade de contar e de ser lembrado; as imagens que se tem de si, do outro e do que se fala; a incorporação de outras vozes e outros fazeres (ECKERT-HOFF, 2002); a expressão de variadas situações da vida, é que se torna permitido compreender a heterogeneidade dos discursos, o seu caráter de possibilidade, mas, também, de inserção em um contexto histórico-social. Assim, é permitido encontrar nos discursos das educadoras as regularidades da formação de subjetividades inscritas em desejos e sentidos particulares. Da mesma forma, compreender os processos de construção de desejos relacionados à ação educativa, através de histórias de vida, significou perceber e compreender a pluralidade e a singularidade docente.

Mas, o que se presentifica nas auto-descrições? O vivido e o concebido (ALBERTI, 2004); as emoções do que se conta e as emoções de contar; as experiências do mundo registradas em situações particulares e cotidianas que servem como meio de reflexão e compreensão do coletivo. Assim, o que pretendemos com este trabalho é poder contribuir com as pesquisas referentes à formação de educadores. Mais do que isso, gostaríamos de contribuir com os educadores. Possibilitar uma reflexão não só sobre as maneiras de dar aula, mas de estar em aula - cientes da impossibilidade de separá-las. Alcançar referências para reflexão sobre as presenças e ausências de significações e sentidos sobre a educação e o ato de educar e perceber o significado do outro na relação educativa no contexto contemporâneo de estabelecimento de relações.

Sem a pretensão de oferecer respostas fixas, o que se contradiria com a própria idéia de que o saber é re-elaborado e reconstruído nas e pelas relações, na contínua interação entre a singularidade do eu e o contexto social, sustentamos a necessidade da auto-reflexão docente como meio de reconhecimento dos sentidos que possibilitam o engajamento e a satisfação na prática educativa. Rememorar e narrar as próprias vivências que emergem dotadas de significados, relacionando com as vivências atuais, é possibilitar a conscientização de si mesmo para a realização de si, permitindo-se viver na confluência dos desejos.

Se as verdades e os sentidos estão em cada um, embora construídos em relação e, se a prática educativa é sempre refeita porque acontece por processos interativos, o intuito deste trabalho também reside na compreensão e expressão dos sentidos que fundamentam o ato de educar e que possibilitam perceber que a formação do educador ocorre por ele mesmo. Porém, prestar atenção nesta peculiaridade da docência não exime

a reflexão sobre os processos de formação acadêmicos, ao contrário, convoca a pensar esta formação a partir dos discursos docentes, das narrativas, não somente das práticas, mas das sensações, sentimentos, emoções que circundam e recheiam as interações educativas. Além disso, faz um convite a refletir a formação como processo de repercussão do já dito com o que há por dizer, das histórias contadas com as histórias que se tem para contar.

Considerações sobre o desejo na cultura da efemeridade

O desejo aqui apresentado é possibilidade de interpretação do sujeito por ele mesmo, de interpretação de seus sentimentos. Desejo compreendido como revelador da falta, dos espaços vazios, às vezes incompreendidos e que está na base da mobilização própria. Desejo que é revelado pelas ações imbricadas com emoções e que ocorrem na interação com o outro e consigo mesmo.

Maturana (2001) nos alerta que o modo como nos movimentamos em nossos espaços de existência revelam as nossas emoções, os nossos sentimentos e que estes são os fundamentos de nossas ações. Escreve que "não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. [...] Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer (MATURANA, 2001, p.23). Assim, refletir sobre o desejo, sobre as emoções que nos levam a agir e re-agir torna-se essencial para a compreensão das (in)satisfações.

Além disso, pensar sobre o desejo não se desvincula da compreensão do homem como incompleto, inacabado, composto de vazios. Na visão bio-sócio-antropológica de Morin (2002b), a falta, as insuficiências, as necessidades são constitutivas dos animais, sendo multiplicadas de acordo com a evolução dos organismos, transformando o homem num ser de desejos múltiplos e insaciáveis. Mas, também não se desprende do reconhecimento de que além desses espaços de falta há um tanto de desordem, turbulência e caos. É permitido refletir sobre o desejo, não só como falta que constitui, mas como tentativa de organização de um caos. Este caos, que pode ser incompreendido, é a certeza de nossa complexidade. Partes de nós que confluem na constituição de seres singulares, múltiplos, incertos, contraditórios que somos, mas que possibilitam o movimento e a criação.

É possível pensar sobre o desejo como articulação, como abertura e ponte para o mundo, sem nunca ter deixado de pertencer a este mundo. Como dinâmica de recomeço, como uma constante produção de si. Além, pode-se perceber o desejo como permanência que não corresponde a inércia, mas a uma organização ativa porque viabiliza a manutenção da existência, da identidade, da forma, permitindo a sobrevivência (MORIN, 2002a), ou, revelando, apenas, que a satisfação não chegou ao fim. Desejo que promove saberes, ao mesmo tempo, que se constrói em relações de saber, que é uma das formas como nos relacionamos com o mundo, isto é, com os outros e conosco, pois, nos tornamos aquilo que conseguimos apropriar do mundo, conferindo-nos uma identidade social e individual (CHARLOT, 2000). Identidade que pode ser transitória, despreendida ou substituída por processos de identificação, mas, que nos oportunizam sentidos e significados. Efemeridade que autoriza experiências múltiplas e diferenciadas e a construção de desejos, vividos e apresentados distintamente, impossibilitando o enquadramento dos sujeitos em categorias explicativas que enclausuram o sentido da vida (MAFFESOLI, 2005a).

Pensar sobre a singularização é pensar sobre o desejo e sobre o nosso inacabamento. Como seres ausentes de nós mesmos, conscientes da incompletude, da falta que há em nós, somos seres desejantes, desejosos de nós (CHARLOT, 2000). Neste sentido, a singularização não é somente possível, mas é constituinte dos seres humanos,

na medida, em que cada um é único (CHARLOT, 2000), mas também, pode ser compreendida, como possibilidade de manifestação do desejo, de significação, por mais coletivos que estes possam ser. A falta que nos constitui, iguala-nos enquanto seres em movimento, mas a tentativa de completude é sentida como um caminho singular.

Sob a premissa de que novas e múltiplas percepções, práxis e sensibilizações resultantes da globalização e da produção de subjetividades invadiram as esferas mais íntimas da vida humana, finalizando com a cisão entre vida comum e vida particular é que se questiona sobre a construção do desejo de sujeitos docentes. Desejos que construídos através do vivido e das memórias realizam-se, ou não, em contextos descompassados, na medida, que o aprendido e o significado transfiguraram-se. Desejos que na efemeridade, na rapidez e sob a oferta constante de múltiplas possibilidades de gozo, de uma variabilidade de imagens a que se quer e se procura um sentido, transformam-se em igual velocidade, não permitindo a satisfação ou, ainda, o não reconhecimento de um desejo, enfim, concretizado.

A atualidade, marcada por uma subjetividade produzida que delimita e possibilita modos de ser, pensar, sentir e perceber constitui-se pela incerteza, em que "projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora" (BAUMAN, 1998, p.32). Estes novos sentimentos de incredulidade e incertezas, que se referem à "futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver" (BAUMAN, 1998, p.32) e cujas superações não são percebidas em um futuro, (re) significam as relações com o outro e com nós mesmos.

Em meio a esta fragmentação, a esta fluidez, a esta efemeridade e a esta instantaneidade da sociedade contemporânea, se interrogam sobre as possibilidades, os limites e as conflitualidades da projeção do futuro e da realização do desejo. Mas, a apresentação de vidas individualizadas e desencantadas também coexiste com sujeitos maravilhados pelo mundo. A percepção de si, as vivências individuais constituem o estofado da realidade humana. Isso é o que faz esta realidade tomar forma. O desejo aqui é uma possibilidade de compreensão dessas formas de vida e, de auto-compreensão.

A compreensão do desejo das docentes a partir dessa pesquisa, o conhecimento que daqui decorreu, não deixou de ser relato de sentidos, narrações, interpretações de interpretações, pois o que se buscou é "dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações" (MELUCCI, 2005, p.33). Dessa forma, memória e imaginação; expectativas esquecidas, frustradas, realizadas ou por realizar; vivências no espaço formal de ensino-aprendizagem que foram relacionadas, ou não, com outros campos de atuação entrelaçaram-se na constituição dos sentidos e significados, nos prazeres e desprazeres conferidos a ação docente e a história profissional. História trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos que possibilitaram a compreensão do outro, a auto-compreensão e a produção de conhecimento.

Embora a história do outro seja reconstruída/(re)interpretada pela reflexão dos pesquisadores, a narração que as colaboradoras fazem de sua vida e a narração que realizamos a partir da história que nos é contada, devem ser percebidas em igual relevância e legitimidade (RANCI, 2005). O discurso do outro, que é sempre interpretativo, além de se constituir como testemunho ou parte de um fenômeno, como mediador entre aquele que pesquisa e a realidade social que se quer compreender, tal como afirma Ranci (2005), é um modo de auto-observação e de auto-compreensão. Não obstante, qualquer fenômeno a ser estudado é um recorte de um processo dinâmico e complexo, qualquer reflexão sobre o mundo vivido é uma possibilidade de compreensão e não limitação e é esta característica do conhecimento que viabiliza a crítica e a autocrítica e, que embasa este trabalho. De fato,

há sempre possibilidade de novas concepções.

A história dos sujeitos desta pesquisa é única, pois pessoal, apesar de contextualizada social e culturalmente, o que contribui de forma decisiva para a compreensão do que é ser educadora. Essa história que pode ter iniciado antes mesmo da atuação como docente, antes mesmo da formação, na medida em que os sentidos, os desejos, as escolhas profissionais são percebidos, construídos e realizados no imbricamento com outras vivências, com outras esferas da vida. Ou, quem sabe, o sentido de ser educadora, o sentir-se educadora ocorreu no enfrentamento da prática, ou ainda, está em construção.

Dessa forma, para refletir sobre a educação é necessário, também, refletir sobre os processos interativos, sobre os sentidos e significados atribuídos à relação educativa, sobre os desejos dos sujeitos que constituem esta relação, sobre o desejo docente. Assim sendo, este trabalho se constituiu como uma tentativa de captação de uma ausência em movimento, de captação do desejo. Como uma tentativa de compreensão do sujeito que volta o olhar para si no estabelecimento de relações. Da relação com o mundo, com o saber, com o outro e consigo, a qual também se constrói em relações sociais e expressa o caráter singular do humano. Compreender o sujeito por estas dimensões é compreender a própria ausência que o caracteriza, é compreender o seu fluir e a sua espera, a sua aceitação e a sua recusa, a sua fala e o seu silêncio; é compreender o sentido das suas relações e assim, o sentido de educar.

Vozes docentes e algumas compreensões

Os processos de identificações a contextos plurais a que estamos submetidos, expressa na teoria de Maffesoli (2005b), também inviabilizam a homogeneização de comportamentos e sugere a pluralidade de emoções que interagem na constituição das relações sociais e, por isso, nas relações educativas. Através das concepções do trabalho docente como um fazer singular, solitário, inacabado e decorrente das interações com outros âmbitos da vida, a compreensão das experiências passadas e das ações em outras esferas, tornou-se foco de atenção, sendo entendidas como aspectos que influenciam as motivações e as formas de atuação na prática docente, podendo, através do seu reconhecimento, vir a transformar a prática atual.

O "eu pessoal" é percebido como inseparável do "eu profissional" (NÓVOA, 1992) e, dessa forma, a relação que se estabelece entre educador e educando revela o modo destes conviverem no mundo e os sentidos e os significados que atribuem a educação. A satisfação ou não do educador em relação a sua profissão decorre, também, desses sentidos e significados que são construídos no decorrer da prática docente e, até mesmo antes desta, e que derivam da história pessoal e dos desejos individuais.

A análise das narrativas das professoras fundamentou aspectos da teoria de Nóvoa (1992), quando escreve que a maneira de ser e de ensinar do professor, encontram-se essencialmente vinculadas, pois, a profissão de professor se caracteriza por ser "fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (NÓVOA, 1992, p.9). Dessa forma, o educador, independente do método pedagógico que utiliza e da teoria educacional que segue, se revela ao ensinar, expressando os próprios sentidos e significados que atribui à educação e a sua função de educar.

Para Goodson (1992) o modo de ser do professor, dentro e fora da escola, é que influencia a aplicação dos métodos educativos e os modelos de ensino. A atuação dos

professores passa a ser percebida como singular, pois não decorre apenas do conhecimento e domínio de conteúdos e metodologias. O que leva a considerar que a formação profissional é um processo dinâmico, contínuo e "fundamentalmente intro-determinado" (MOITA, 1992, p.113). Kenski afirma que:

Nessa caminhada, que visa buscar as causas que determinaram a forma de um determinado professor ensinar, conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, o ato de ensinar torna-se uma atividade profundamente artesanal, reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em sua vida e das relações conjunturais existentes. (KENSKI, 1993, p.107).

Neste sentido, em relação à articulação existente entre a atividade profissional exercida e as trajetórias e concepções pessoais as professoras assinalaram:

Professora Vitória - [...] minha filosofia pessoal reflete sempre naquilo que transmito, seja conteúdo, seja em falas descompromissadas. Sempre penso nisso: não é possível dissociar a pessoa da profissional. Sou por inteiro. Falo sobre aquilo que acredito.

Professora Constância - Eu acho que durante o preparo todo, para ser professor, alguma coisa modifica e alguma coisa já é intrínseca. Depois de tanta instrução a pessoa é influenciada. Mas, tem a tal da história que é preciso fazer as coisas que se quer, e que gosta.

Professora Flora - Para mim não existia outra coisa que eu pudesse fazer, em nível de satisfação, como dar aula. Para eu dar aula era não só o que eu sabia fazer [...]. Era eu junto. Não sei te explicar, mas eu estou no meio disso aí. Era uma vida pra mim [...].

Estes relatos revelam que as experiências profissionais são percebidas, não como "formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras" (MOITA, 1992, p.137). A impossível desvinculação da atuação dos sujeitos enquanto educadores das suas outras vivências, dos seus outros espaços e tempos de ação, decorrem do fato que, para Arroyo (2000), ser professor faz parte da vida pessoal daqueles que escolheram assumir esta profissão. Assim, o processo de formação de sentidos, também é singular, extrapolando as formações acadêmicas, apesar de enquadrarem-se dentro de um contexto social/cultural/histórico e de história de vida.

Sem contrariar a singularidade dos sujeitos inseridos em processos de formação docente e a noção da intro-determinação, do aporte de significados e sentidos precedentes que direcionam a formação, a construção do "ser educador" deveria ser permeada por reflexões sobre os sentidos. Não somente os sentidos da educação, da escola, do estudante, do exercício docente na contemporaneidade, mas os sentidos de cada um, as vontades, os desejos, os sentidos pessoais de envolvimento na educação como educador que possam favorecer a busca de aprimoramento pessoal e profissional.

A articulação entre as trajetórias passadas, o contexto social e a atividade profissional exercida, também é encontrada nos estudos de Silva (2001), que realizou pesquisa através de observações e entrevistas com três educadoras de uma creche comunitária. Esta pesquisa buscou compreender e revelar como ocorreu a construção da identidade dessas mulheres como educadoras, por meio de uma análise dos processos, dos sentidos e dos motivos de tornarem-se e permanecerem nesta profissão.

A análise da construção de uma identidade profissional - no caso, de educadoras - passa, necessariamente, para a autora citada, pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que estas mulheres atribuem ao seu trabalho e a si mesmas, inseridas dentro de um contexto social determinado, e de acordo com as experiências passadas ou

a história de vida que cada uma traz consigo e que se revela na prática educativa. A construção desses significados e sentidos ocorre através da relação entre os desejos individuais e a forma como se encontra organizado o meio no qual trabalham, ou seja, os valores, as normas, a ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nesta relação (SILVA, 2001).

Dessa forma, os sentidos e significados da prática docente são construídos e transformados no decorrer da mesma - e até mesmo antes desta - e pelas interações que o sujeito realiza, sofrendo influência das outras esferas de ação como a família e o grupo de convivência, e o contexto social, que podem aparecer tanto como limitadores ou potencializadores do desenvolvimento profissional (INBERNÓN, 2001). Assim, como a inserção dos professores em determinado grupo escolar, constituídos por concepções específicas do modo como se deve educar, também pode marcar as trajetórias profissionais, oportunizando a expressão de habilidades aprendidas ou que excedem a formação inicial dos educadores ou, ainda, gerando (in)satisfações. Como encontramos nos relatos a seguir:

Professora Vitória - Depois de visitar por um mês uma pequena escola maternal - na época assim era chamada, me candidatei ao posto de "auxiliar". As proprietárias (minhas grandes amigas e incentivadoras desde esse dia), me indagaram o motivo de querer tanto trabalhar com crianças. Não lembro exatamente das palavras que usei - lá se vão vinte anos - mas era o desejo, a vontade, a necessidade de estar ali.

Professora Linda - Até a diretora foi na aula achando que estava dando problemas, que era uma algazarra, eu disse: "Não, eu estou dando uma aula diferente, os alunos estavam estudando sozinhos". Ela não acreditou em mim e eu falei: "Eu estou tentando. Eu dividi o conteúdo e eles estão estudando". "Mas isso não funciona", disse ela. Eu disse: "Me deixa ver se não funciona". [...] E os professores da escola só falavam assim: "Porque você tem que entrar brigando. Você tem que entrar com uma metralhadora na mão. Você tem que fechar a cara". Eu não tive apoio, eu não sabia o que fazer.

É na relação com o outro, com a prática educativa como um todo e, dessa forma, com os sujeitos que compõem a instituição escola e da forma como estas relações se constituem que é possível perceber, através dos relatos, as satisfações e insatisfações. Embora, as educadoras estivessem cientes de que o professor "é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singular" (CHARLOT, 2005, p.78) e que, por isso, possui uma tarefa peculiar a prática pode ser conflitiva porque também há heterogeneidade, contraditoriedade e resistência nas coletividades com que se trabalha, podendo gerar desilusões e sensações de incapacidade e/ou a reflexão sobre a diferença.

Professora Linda - Nossa Santíssima, foi terrível! Foi horrível. Foi horrível. Nesse ponto eu decidi que iria fazer alguma coisa na área da matemática financeira, que eu tenho paixão e que não precise lidar com o aluno. Que eu não precise chegar perto de criança. Ou vou dar aula para adultos, porque eu não vou conseguir. Eu tomei um pânico. Eu chegava em casa e chorava, chorava, chorava. Eu falei: "Eu não quero, não quero, não quero". Eles falavam de boca cheia: "Eu vou repetir, vou fazer a 4ª, a 5ª, vou ficar 5, 6 anos na 6ª série". Não estavam nem aí para nada, para nada. Se eu dizia "a", eles entendiam "c", ou "d". Eu nem sabia o que eu estava falando. Eu tinha feito a mesma coisa que tinha feito no ensino médio, tipo, explicando o mesmo jeito. Vivendo aquilo para mim. Quando eu dava aula no ensino médio eu vivia aquilo. Nossa! No primeiro estágio eu saí realizada e cada vez que eu saía da sala da 6ª série eu chorava, chorava. Eu tinha duas 6ª séries. [...] Eu fui indo, fui indo, mas não consegui. A outra turma era tranqüila. Escolheram-me como a conselheira da sala. Uns quantos começaram a melhorar, mas nunca facilitei para eles. Sempre, digamos, fui normal. A outra 6ª série eu não conseguia caminhar. O conteúdo não saía do chão. Eles brigavam. Inclusive, tinha uma menina que sentava no colo do outro, se esfregando. Não tinha como dar conselhos. Estavam descobrindo a sexualidade ainda. Não tinha o que eu fazer. Não conseguia. Não conseguia lidar com aquilo lá.

Entretanto, estas insatisfações convivem com satisfações sentidas no cotidiano

escolar. Contraditoriedades sentidas por aqueles que querem assumir a função de educar e significá-la como não sendo "somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. E, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer" (CHARLOT, 2005, p.85). Essa é uma decisão pessoal e política que influencia os sujeitos com que se trabalha e transforma as percepções e práticas docentes. Fica claro, que estas insatisfações podem resultar em distanciamentos deste ideal, contudo, as professoras que fizeram parte desta pesquisa, também, demonstraram através da narração das suas histórias, preocupações e fatos de como suas ações atingiram os sujeitos com que conviveram nas suas experiências profissionais.

Professora Constância - Eu me lembro que há pouco tempo eu estava na minha cidade pequena, há uns anos atrás, e encontrei um ex-aluno meu, dessa época que nós fizemos esse trabalho, ele já está casado e com filhos e, ele disse: "Professora, eu nunca me esqueço que a Senhora me ensinou a lavar roupas e eu, ensino meus filhos." Ele disse: "Agora eu ensino meus filhos."

Professora Flora - Eu tive um aluno que me telefonou, acho que faz mês. Agora ele já é mocinho daqui de São Pedro do Sul e está trabalhando. Trabalha na lavoura. Ele me ligou, disse que tinha saude, que tinha vontade de conversar comigo. Queria me dizer que aquilo que eu falava para eles, hoje ele vê que é tudo verdade. Que temos que ser firme, insistir, ter responsabilidade no trabalho.

Embora estas educadoras estejam imbuídas dessas concepções e tentam fazer delas não apenas discursos, mas reflexos de suas ações, as práticas se constituem também pelas histórias de vida, por experiências e significações, pelas representações sobre as coletividades e sobre cada sujeito com quem se trabalha, tornando-as, às vezes, contraditórias e não condizentes com os propósitos de educar e com a idéia de como é ser uma educadora.

Professora Linda - Às vezes é melhor esquecer daqueles que estão lá na frente sentadinhos, puxando o saco da professora. Eu já não gosto desses que estão lá na frente puxando o saco. Quando eu era aluna eu não gostava daquelas meninas que ficavam sentadas... Não era para mim aquilo e eu como professora, eu prefiro que me interrompa lá no fundo.

Acreditamos que tal revelação desvela as emoções que constituem o cotidiano, ou seja, marcado pela contraditoriedade e complexidade dos sentimentos que podem marcar. Maiores identificações ou afinidades sempre podem permear as interações educativas, como qualquer outro tipo de relação humana, mas é preciso refletir sobre quais emoções embasam nossas ações, como diria Maturana (2001). Não refletir sobre esta pluralidade de emoções e representar-se idealmente, pode ser tão privativo como não perceber as singularidades e contraditoriedades dos educandos. Embora "a gente não para pra pensar muito nas coisas erradas, eu gosto mais de pensar nas coisas boas", no dizer da Professora Flora e que ter consciência de que "tem muita coisa errada" e que "uma coisa é o que eu falo. Pode ser que nem era isso que eu estou pensando, sentindo", como continuou Flora, contribui para uma prática mais consciente, expressando o crédito da auto-crítica e da flexibilidade.

Perrenoud afirma que "a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica" (PERRENOUD, 2002, p.65). Sendo uma postura humana, este autor, não propõe programas específicos de formação, mas apresenta alternativas como as de trabalhar com as histórias de vida dos sujeitos em formação e fazer da reflexão uma rotina. Se reflexão é relação com o mundo é porque existem valores atribuídos que a torna necessária, ao mesmo tempo, que a sua prática dá sentido ao sujeito que a realiza. Dessa forma, pensamos ser necessário que os cursos de formação de docentes trabalhem no desenvolvimento de sensibilidades para que haja disposição em construir novos sentidos, possibilitando que a

reflexão seja a transformação de si e a construção de novos mundos.

Assim, reflexo dos pensamentos, dos sentimentos, das memórias, a ação educativa é percebida, não somente com um saber-fazer, mas também, com um saber-ser como diz Arroyo (2000). A formação profissional como processo dinâmico, contínuo, indetermi- nado que ocorre pela interação ao longo da história pessoal e coletiva, constitui-se também, como um comprometimento com a função de ensinar e consigo mesmo.

Professora Linda - [...] eu vou fazer isso porque eu escolhi fazer isso e quero fazer da melhor forma possível. Eu vou trabalhar com adolescentes para que eles possam buscar uma vida melhor para eles. [...] Dentro daquilo que eu faço, eu quero que seja o melhor.

Professora Flora - Não sei, eu até me aposentar era como se estivesse começando de novo, cada dia era pra mim um começo. Cada dia era um recomeço, era como se eu estivesse começando tudo de novo. Eu não me dava o direito de diminuir, de ter preguiça. Não, sempre, sempre como se aquele dia estava começando de novo. Mas não com a insegurança que eu tinha quando eu comecei. Era outro jeito.

Há, sem dúvida, uma multiplicidade de fatores que influenciam o modo de pensar, sentir e agir dos docentes no transcorrer das suas trajetórias, mas, "mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem de sua própria prática e da forma como considera o seu trabalho, sua relação com o ensino e os próprios alunos" (KENSKI, 1993, p.106). Embora a consciência da prática educativa, ou seja, saber por que se desejou ser educador possa ser considerado como aspecto importante da reflexão docente, ele não garante uma prática comprometida. Os desejos que levam a docência podem ou não remeterem ao ser docente ou a paixão de educar, como podem ser observados nos relatos das professoras:

Professora Vitória - Quando descobri o desejo de ser professora ainda não sabia muito da vida, das coisas; apenas usava o lúdico para "receber" em minha casa amigos imaginários que eu nominava um por um e os chamava de "alunos". Movida pelo exemplo familiar talvez ou simplesmente porque na sala de aula - leia-se meu quarto e a garagem da minha casa - eu trazia à tona questões como uma simples descoberta com as letras ou [...] que toda criança tem; eu expunha minhas preocupações, minhas queixas, meus medos através dos discursos que fazia aos "meus alunos". Era terapêutico [...].

Professora Flora - A princípio ninguém me perguntou qual era o meu desejo, a minha vocação, qualquer coisa. A minha mãe já era professora, já fazia uns 15, 18 anos. E, no lugar onde a gente morava, terminava o ginásio e você escolhia o técnico em contabilidade ou magistério ou científico que preparava para o vestibular. [...] Então foi automático, terminou o ginásio tem que fazer magistério porque já tem uma profissão e sai trabalhando e ganhando seu dinheirinho. E, se resolve né! E foi assim que eu fui para o magistério. [...] Eu achava que poderia fazer Farmácia. Eu admirava, mas, isso é uma coisa meio sem fundamento. [...] Mas, nós morávamos longe, nós éramos muito pobres e já tinha um irmão que estava fazendo medicina aqui em Santa Maria, então tudo tinha que ser pra ele. O tudo era pouco. O pouquinho que tinha, tinha que dar pra ele se sustentar aqui. Ele morava na casa do estudante, mas mesmo assim tem algumas despesas. Então, não deu. Mas eu nem pensei, como é que eu vou dizer... Eu nem pedi para vir pra cá. Aquilo só ficou na minha idéia mesmo.

Professora Linda - Primeiro, eu queria fazer faculdade para ser cabeleireira, só que não tinha. Depois eu decidi que queria ser médica, isso tudo na 5o série. Mas, eu decidi que não tinha nada a ver, eu não gostava de sangue. Só que eu achava muito, muito fácil matemática. Então decidi fazer matemática. Desde a 5ª série eu fui estudando, estudando, porque eu achava a matemática muito fácil, muito fácil, muito fácil. Mas, em momento algum eu pensei em ser professora. Eu queria fazer matemática porque eu não queria estudar muito e, fazer matemática era fácil. Ia ser muito fácil e, eu não precisaria estudar e estaria formada. Eu não pensei no que eu iria fazer depois que eu estivesse formada. Eu pensei em fazer matemática.

Embora, os caminhos que levam a docência sejam constituídos de desejos

variados e diferenciados; embora desejar ser docente possa funcionar como um meio de realização de um outro desejo: de um eu igual a outro; de alívio de mim; de ocupação; a prática docente é atravessada pelas experiências cotidianas que (re)significam os sentidos de educar no decorrer da história dos sujeitos. Apesar dessas e de tantas outras diferentes maneiras de chegar a ser educador, esses desejos outros que passam pelo desejo de ser docente, não impedem que no decorrer da prática, a força, a emoção, a excitação apareçam como elemento de ligação e de sociabilidade no processo educativo. Se as escolhas que levam a docência nem sempre são fundamentadas no amor, como gostaria Brandão (2002), a descoberta da prática educativa pode proporcionar o encantamento e o encontro de sentidos.

Professora Flora - Fiz magistério e fui trabalhar. Envolvi-me e era aquilo decerto que eu queria também. Porque eu me dei bem. Eu gostei. [...] Muitas vezes eu me incomodei. [...] O resto foi tudo coisa boa. O resto fez parte do que eu tinha que fazer mesmo, do que eu tinha que viver mesmo, do que eu tinha que passar. E, nada de tristeza, não é que não houvesse, mas para mim não soava como tristeza. Para mim, fazia parte da vida, fazia parte daquilo ali. [...] Isso é a minha vida mesmo.

Professora Linda - Assim, se eu estou ensinado, eu gosto. Eu tenho vontade. Aí eu descubro que eu quero ser professora. Eu tenho vontade de ser professora. Quando estou ensinando eu tenho vontade de ensinar. Eu tenho vontade que aprendam. Quando eu comecei a ensinar, eu acho que comecei a ter vontade de ensinar mais. Eu nunca pensei em parar de estudar, quando eu me decidi para fazer o mestrado em educação era porque eu tinha tido esta vontade. Tinha dado a luz (risadas). Essa vontade de ser professora, essa vontade de ensinar, de ver que as pessoas aprendam, senão eu poderia ter seguido para outra área.

Os relatos das colaboradoras parecem revelar que por mais que se busque uma ocupação, uma vazão de si ou se igualar a imagem de outro, ser educador adquire sentido próprio no instante em que, reconhece-se o reconhecimento do outro. Como escreve Assmann (2003, p. 175): "O ser humano aspira a ser reconhecido em seu valor e esse reconhecimento só lhe é possível a partir do olhar dos outros". Ou ainda, "o (a) outro(a) é a chance do meu projeto de ser" (ASSMANN, 2003, p.258).

Professora Constância - Trabalhei com todas as idades. Peguei magistério. As meninas do magistério foram maravilhosas! As alunas do magistério, que eu trabalhei em [...], queriam ser professoras de currículo. Naquela época nós dizíamos professora primária. Elas queriam ser professoras primárias, de crianças. Foi um trabalho maravilhoso preparar as alunas para serem professoras como a gente. Foi no começo da carreira e nem tinha faculdade nesta época, então, elas não queriam fazer faculdade. Elas queriam ser professoras. Já aqui em Santa Maria eu lecionei no [...], para as alunas do magistério, mas, que não iriam ser professoras. Elas queriam aquilo como um trampolim, para depois fazer um vestibular e ir para outro curso. Está é outra realidade. Mas, são todas essas realidades. Trabalhar com criança pequena é fantástico. É fantástico você ver um aluno aprender a ler. Você ver um aluno começar a despertar, se interessar. Por que não tem coisa mais incrível que isso. Eu passei por muitas experiências e, essa, foi uma experiência maravilhosa. Crianças que têm dificuldade para aprender e o dia em que elas dizem uma palavra para ti, é uma realização. Isso é muito, muito importante na vida da gente.

Professora Linda - A minha vontade de dar aula vem do aluno, porque ele que demonstra que está querendo aprender, que está interessado. [...] A realização é ver o aluno aprendendo. Nossa! "Ah, é professora, eu fiz em casa e consegui fazer em casa todos os exercícios". Ou outros que não estavam nem aí e dizem: "Ah, eu estava tentando resolver o exercício e não consegui, a senhora poderia me ajudar?" O aluno veio te pedir ajuda que não estava nem aí. Eu acho isso o máximo! O que eu gosto é ver o aluno evoluindo, é ver que ele aprendeu, que ele está se construindo. Eu acho legal.

São através destas significações positivas e das satisfações construídas nas e pelas relações educativas que podemos encontrar explicações para compreender como

os sujeitos, que mesmo não desejando ser educadores pela paixão de ensinar, acabam se comprometendo com a educação. Ou ainda, podemos refletir sobre a busca de sentido na realização da profissão. Essa busca de sentido não é livre de tensões e se realiza na relação com outros e com o mundo, pois como afirma Frankl (2002, p.99) "o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo".

Mas, o reconhecimento do educador pelos estudantes passa por questões que extrapolam o trabalho individual do docente em sala de aula, remetendo aos desejos, sentidos, significados, valores que os educandos concebem e que embasam as relações que estabelecem com os educadores. O trabalho docente se faz com e sobre os outros e também depende das competências e das atitudes destes (TARDIF, 2005). Para Charlot (2005, p. 76) a "aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. [...] só se pode ensinar a alguém que aceita aprender [...]". Assim, os estudantes são percebidos tanto como possibilitadores como inibidores do trabalho docente.

Mais do que isso, a receptividade ou não dos estudantes, funciona como critério de auto-avaliação dos educadores, sendo que a resistência dos educandos em cumprir tarefas, colaborar na aula, escutar o educador é fator de decepção, insatisfação e de desqualificação do próprio trabalho.

Professora Flora - [...] eu me sentiria culpada se eu deixasse um aluno meu sem saber ler e escrever na 1ª série. Conseguir chegar até o final da 1ª série sem saber ler e escrever. Se tivesse que repetir na 1ª série eu estaria repetindo junto. A dor que eu sentiria, meu Deus do Céu! Sentiria uma culpa, porque eu tenho certeza que não existe quem não aprende a ler. Depende só da atenção do professor, da vontade que ele tem de levar aquele aluno, de mostrar para aquele aluno que ele pode e que ele vai chegar lá. [...] Por exemplo, quando o aluno vinha sem o tema, daí muitas vezes eu falava tem que fazer o tema e ta, ta, ta, ta, ta, e quando não vinha era uma mágoa pra mim. (...) Ah, porque eu sentia que o trabalho diminuía na qualidade. Mas, era só por falta de eu descobrir o jeito deles. Por isso que eu me sentia assim. Eles não estavam compreendendo o que eu queria que eles fizessem.

Diante desta fala, torna-se necessário que o educador reconheça que "não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras" (CHARLOT, 2005, p.78) e que isto não signifique fragilidade perante os educandos ou perante si mesmo. Mas, que seja a representação da sensibilidade em identificar a pluralidade de sujeitos que constituem as relações educativas. Ademais, que signifique a procura do estabelecimento de novas configurações relacionais, na medida, "que o conhecimento não existe nos indivíduos, mas sim nas relações que ocorrem entre estes e o ambiente em que se desenvolvem" (GARCIA, 1999, p.91).

Embora essa experiência da alteridade seja característica do trabalho docente, não há, também, a necessidade do desenvolvimento de discursos vitimários, de culpabilização ou a acomodação a uma situação que pode parecer intransponível e estática. Ter consciência do impossível domínio sobre os estudantes remete ao reconhecimento do outro enquanto sujeito, é abertura para o outro que permite o estabelecimento de relações dialógicas e uma construção de participação mútua dos sentidos de aprender e educar.

Mas, é infinita a possibilidade de mundos, de concepções, percepções, de sentimentos, sentidos, significados, desejos atrelados à experiência docente. Todos os discursos são legitimados, pois, são a expressão das emoções que embasam as ações. Embora haja um desprestígio do papel tradicional do professor (NÓVOA, 1995) e, que seja possível encontrar dizeres como: "Tenho vergonha de dizer que sou professora, se puder

prefiro dizer que sou dona-de-casa" ou que "Somente os que fazem da loucura a razão de suas vidas serão professores" (FERREIRA, 1998, p.123) tais discursos não podem ser generalizados. A realização pela docência é uma possibilidade que se efetiva na escolha de caminhos, o sentir-se educador pode ser apresentado de diversas formas, porém, é a relação com o outro que nos dá o sentido, que nos permite ser, que nos significa no mundo e que reconhece no desejo do outro o complemento da realização do próprio desejo.

A percepção do outro pelo educador também pode ser reflexo da própria formação, em que, muitas vezes, não são percebidas mudanças de sentidos, concepções, significados, atitudes precedentes, não contemplando necessidades cotidianas da sala de aula.

Professora Linda - Eu não conseguia trabalhar com a turma e foi isso que eu senti falta na faculdade. Quando se entra na faculdade, já se sabe o que vai ter que ensinar. Por exemplo, um médico, um engenheiro, um dentista faz a faculdade inteirinha se preparando e aprendendo coisas que vai utilizar na profissão. Eu não, não me preparei na faculdade para ser professora. Eu não aprendi na faculdade alguma coisa que me preparasse para ser professora.

Professora Rosa - Na maioria das vezes, trabalhávamos em sala aquilo que não poderia ser feito na escola, mas não trabalhávamos aquilo que poderia ser feito, não refletíamos sobre as alternativas possíveis. E isso eu pude discutir nos grupos de estudos, a começar a pensar em possibilidades de ação.

Se a ação do educador é considerada como atividade singular, intro-determinada, a formação também é percebida dessa forma. Contudo, as falas das educadoras revelam uma não-significação dos processos de formação pelos quais passaram. Frente às diversidades encontradas no cotidiano escolar, muitos professores reportam-se as memórias do tempo de estudantes, aos métodos de ensino que seus educadores utilizavam, a influências exteriores ou é construção diária. Entregam-se ao "acaso" na expectativa de encontrar/construir um metodologia de ensino, um jeito de dar aula, de estar em aula, um jeito de ser educador.

Professora Flora - Quando eu fiz o estágio eu me senti bem insegura. Mas, eu sempre tive bastante disciplina, porque, tradicionalmente, mamãe era assim. E eu também tinha bastante da minha mãe. [...] Logo que eu comecei achava que todo mundo era igual. Ensinava uma coisa, todo mundo aprendia do mesmo jeito. Tinha que aprender daquele jeito e acabou. Depois, com o tempo fui descobrindo que as pessoas eram diferente, que o jeito delas aprender era diferente, que o tempo delas era diferente de aprender. Uns vão aprender no primeiro dia, outros não vão aprender. Deveríamos saber disto antes, para estarmos dispostas a querer ajudá-los.

Reportar as lembranças de escola, de aluno não deixa de ser um exercício que favorece a compreensão do outro e re-significa a docência, assim como, ter consciência que na prática se constrói os modos de ser educador pode expressar uma abertura e o entendimento de que o ensino é processo interativo, é comunicação, é estar em relação e, dessa forma, é sempre dinâmico (ALTET, 2000).

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. [...] Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2002, p.20).

O acto de ensinar não pode, portanto, ser analisado unicamente em termos de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que a comunicação verbal na aula, o discurso dialógico vivido e a relação se desenrolam em função da situação descoberta nas interações e não apenas em função da situação previamente

delineada pelo professor. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas a partir das reações dos alunos e da evolução da situação pedagógica. É por isso que o ensino pode também ser concebido como um processo de tratamento da informação e de decisão na sala de aula em que o papel da dimensão relacional e da situação vivida permanece essencial; é esta vivência interactiva, em situação de ensino-aprendizagem, que constitui o campo da pedagogia. (ALTET, 2000, p.14).

Mas, não significar a formação pode ser revelador de um desencalhe entre os saberes aprendidos e os saberes necessários a prática educativa. A não preparação adequada dos educadores para trabalhar e refletir com e sobre as diferentes situações que constituem o cotidiano escolar podem resultar em experiências negativas que impedem e limitam o exercício docente, ou seja, essas vivências afetam a avaliação que o educador faz do seu próprio trabalho, atribuindo significações de não capacidade, insegurança para o desempenho de tarefas semelhantes e/ou a insatisfação com a docência.

Professora Linda - Se você perguntar agora se eu desejo ser professora em uma turma da 6ª série. Não, não desejo ser professora. Não desejo mesmo. Não quero. Vai me fazer infeliz. Quem sabe até se eu trabalhasse isso eu conseguiria, mas eu não quero. Aí eu não desejo. Tanto que eu fiz o concurso para o magistério e não fiz para o ensino fundamental. Não desejo dar aula para ensino fundamental.

Professora Aurora - Por três vezes fiz estágio voluntário com crianças do ensino fundamental e séries iniciais. Por sorte, todos os três eram voluntários, porque de tão vergonhosa que eram as minhas aulas, não aparecia mais nem para pegar o certificado a que teria direito. Hoje não pretendo trabalhar mais com Educação Infantil.

Para Tardif (2002) a desvalorização da formação profissional está associada a uma relação de exterioridade que os acadêmicos mantêm com os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação profissional. Não há produção/construção de saberes o que permite que as competências sejam construídas com base nas memórias e por intuição. Embora cada educador assuma a sua função de modo particular e que "receitas" não são possíveis e nem desejáveis, é preciso que as práticas, as lembranças e os conhecimentos teóricos sejam (re)significadores uns dos outros.

Há, porém uma diferenciação na significação dos cursos de formação docente quando se analisa o discurso dos sujeitos que sempre desejaram ser educadores. Este desejo os mobiliza a procura de uma auto-transformação pela compreensão de outros educadores e dos educandos, dos processos de ensino, das dinâmicas educacionais. Como encontramos no relato da Professora Vitória:

Ao redigir o meu primeiro memorial, revejo o meu passado acadêmico me realizando em voltas, ciclos, talvez espiral. Assim, ao longo da carreira que conscientemente construí, constituiu em verdadeiros ciclos de motivações investigadoras.

Contudo, sempre existe algo sentido como singular nessas histórias de vida. A sensibilidade, a abertura para o outro, o comprometimento são marcas dessas educadoras que se uniram aos seus saberes na construção de si mesmas para a ação de educar. Embora tais características sejam entendidas como constituintes da personalidade e decorrentes de experiências não atreladas às formações acadêmicas: "Mas, isso vai depender de cada um, da forma de ver a vida, da forma de ver o ser humano. [...] Eu acho que tudo faz parte de ti. Tudo que tu é já vem contigo. Eu acho que sempre tive uma coisa comigo, uma característica natural de ser" (Professora Constância). Essas mesmas professoras, assim como nós, acreditam que é necessário e possível a construção dessas características junto aos processos de formação: "Eu acho que é uma característica da pessoa. Mas, deveria ter um jeito de, pelo menos, mostrar que existe" (Professora Flora).

Mas, assim como nós, também não tem a certeza da resposta: "Tem que saber lidar com o aluno e quando a gente vai para a sala de aula é pouca prática durante a graduação para entender que tem diferenças. [...] Eu não sei te dizer como a graduação deveria ser diferente para aprender" (Professora Linda).

Cabe ressaltar, entretanto, que se os sentidos e as práticas educativas são diversificadas é necessário tentar compreender a educação através de um olhar que aceita o diferente e o inesperado, e pensar em uma formação de educadores que dialoga constantemente com a variabilidade de situações do cotidiano escolar e dos sujeitos em formação, inserindo-os em contextos educacionais diversificados na tentativa de produzir sensibilidades.

Ademais, a formação de educadores deveria trabalhar com a desconstrução de noções e concepções do senso comum que os sujeitos levam para os cursos de formação. Se todos nós fomos educados e educamos nas interações do dia-a-dia, se todos fomos estudantes e construímos considerações em relação à escola, na medida em que vivemos em uma sociedade cada vez mais escolarizada, isso não é suficiente para ensinar, para sermos educadores. A formação deveria permitir aos educadores "ver de outro modo os alunos e suas dificuldades, perceber os indícios que escapam ao pensamento comum sobre a educação" (ASTOLFI, 2005, p.127), a fim de possibilitar a compreensão do que ocorre nas situações de ensino e aprendizagem.

Longe de uma normatização das práticas educativas, acreditamos que os educadores necessitam inserir-se em processos dinâmicos e contínuos de desconstrução e construção de concepções, sentidos e desejos da educação. Se os desejos que levam os sujeitos a tornarem-se educadores não são percebidos, necessariamente, como fundamentados no amor por ensinar, embora isto influencie a significação da formação, é indispensável uma reflexão sobre estes e os sentidos de educar, pois, a "escola é uma galé para o professor quando ele não vê mais sentido em seu trabalho" (SAVOIE-ZAJC, 2005, p.46) e, porque, "perguntar-se a cada dia 'Para que serve?' é bem mais cansativo do que trabalhar duas horas a mais dominando o que se faz e sabendo que isso é útil e, ao mesmo tempo, reconhecido" (PERRENOUD, 2005, p.42), e ainda porque, "quem trabalha com prazer, trabalha com entusiasmo" (Professora Constância).

Professora Flora - Ou você gosta ou você não gosta. Porque o dinheiro vai ser o mesmo. Não se pode trabalhar pensando no vencimento. Eu nem pensava no meu dinheiro. Eu era da greve, eu lutava por isso. Só que eu não media o meu trabalho nem o meu sacrifício pelo dinheiro. [...] Então, não tenho essas coisas de desencanto não, estou bem satisfeita.

Ponderações finais

Compreender os desejos, as satisfações e os sentidos de ser educador é o que constituiu a finalidade dessa pesquisa. Compreendemos, assim, os afetos e as emoções que emergem em educadoras em interação com os educandos. Afetos e sensibilidades que foram possibilidades de reflexão sobre a prática e a formação docente. O relato específico de cada sujeito colaborador deste trabalho - que extrapolou as reflexões realizadas sobre os mesmos - revelou a singularidade e a complexidade de suas vidas docentes ao rechearem suas histórias com as conflitualidades, as satisfações e as insatisfações de serem educadoras.

Se a formação e a prática educativa ocorrem de forma fundamentalmente introdeterminada, revelando escolhas e sentidos particulares, há também uma construção social de sentidos e concepções que permeiam os discursos e as ações dessas educadoras.

Concepções, que quando precedem os cursos de formação, necessitam ser re-significadas. Deste modo, acreditamos que tais concepções devam ser dialogadas com as memórias, as novas experiências, os aprendizados teóricos, os sentidos e os desejos para a transformação de si durante os processos de formação, para que seja possível a realização de si como educador.

Desejos que decorrem de histórias pessoais e únicas e por isso revelam múltiplos meios de chegar à docência. Mas, tais desejos, embora, possam influenciar diversamente a significação da formação acadêmica, não impedem que o comprometimento e a afetividade apareçam na relação educativa. É nesta interação, em que o reconhecimento do outro provoca o reconhecimento de si, que se sabe da função de educar, que os sujeitos educadores movimentam-se e satisfazem-se.

É com estas e outras histórias presentes que sustentamos a necessidade de refletir não somente sobre as práticas, mas sobre as emoções que constituem essas práticas. Se a aprendizagem ocorre pelas vivências e nas relações com outras pessoas, é indispensável que os educadores tenham consciência dos desejos e das emoções que embasam suas ações (Maturana 2001a), pois, do modo como nos diz Maturana (2001b, p.30), "como vivermos é como educaremos". Assim, sem respostas fixas, nem normatizações, sem nenhum pouco de sisudez, mas também sem magia ou utopia, esta pesquisa quis revelar, e esperamos ter revelado, um pouco dos afetos compartilhados dos sujeitos que trabalham com e sobre outros a fim de provocar novas reflexões.

Referências

- ALBERTI, V. **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- AMADO, J. **A culpa nossa de cada dia: ética e história oral**. Projeto História, São Paulo, n. 15, p.145-155, abr. 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, H. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ASTOLFI, J. Libertar-se do senso comum pedagógico. In: PERRENOUD, P. et al. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.123-9.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.141-162.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 51-86.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005. p. 75-100.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor.** Chapecó: Argos, 2002.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano:** o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.63-80.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 103-133p.

INBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IZQUIERDO, I. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KENSKI, V. M. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As Faces da Memória.** São Paulo: Ed. UNICAMP, 1993. p. 100-112.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **No fundo das aparências.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

MAGALHÃES, N. A. Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 4, n. 4, p.45-70, jun. 2001.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

_____. **A ontologia da realidade.** 3 reimp. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002a.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3. reimp. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002b.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura - Por uma sociologia reflexiva. In: _____. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.111-140.

MORIN, E. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **O método 2: a vida da vida.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.11-30.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 14-33.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 5. ed. Campinas, SP: EdUNICAMP, 2002.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Fadiga. In: _____. et al. **A escola de A a Z:** 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 41-3.

RANCI, C. Relações difíceis - A interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 43-66.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SAVOIE-ZAJC, L. Galé. In: PERRENOUD, P. et al. **A escola de A a Z:** 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-7.

SILVA, I. de O. **Profissionais da Educação Infantil:** formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. **Nas cercanias da memória.** Passo Fundo: EdUPF, 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Elisabeth Rossetto¹

Resumo

Este artigo se propõe refletir sobre as contribuições de Vigotski para a educação especial, tomando como referencial teórico a abordagem histórico-cultural. Essa abordagem nos conduz a uma educação mais holística, preocupada com o sujeito na sua totalidade, descartando-se qualquer vestígio de fragmentação e explicações simplistas. Para a proposta de estudo aqui apresentada, interessa em especial, a concepção de homem como um sujeito histórico-social e, portanto, como um ser inserido ativamente no contexto que o cerca. Vigotski é visto como autor que nos apresenta outro olhar ao se estudar os sujeitos da educação, o que indica a necessidade de aprofundamento de seus estudos, ressaltando-se a importância dos temas por ele desenvolvido no campo da educação especial.

Palavras-chave: Educação. Teoria histórico-cultural. Perspectiva vigotskiana

SPECIAL EDUCATION AT VYGOTSKIAN PERSPECTIVE

Abstract

This article's proposition reflects on Vigotski's contributions to special education, taking as theoretical reference the social-historical approach. This approach drives us to a more holistic education, concerned about subject in its totality, discarding any track of fragmentation and simplistic explanations. For the study proposal presented here, it interests most the conception of the men as a social-historical subject, and, then, as being activity inserted in the context around him. Vigotski is seeing as the author who introduces us a new view by studying the education's subject, which indicates the needing of improvement of his studies, emphasizing the importance of contents developed by him in the field of special education.

Keywords: Education. Historical-cultural theory. Vygotskian perspective

Introdução

A proposta de realização deste artigo foi motivada pela necessidade de me aprofundar sobre o pensamento vigotskiano, mais especificamente nos estudos acerca da educação especial.

Assim, é importante mencionar que o presente trabalho estrutura-se a partir da teoria histórico-cultural e, nesta perspectiva, deparamo-nos com inúmeros autores, em especial Lev S. Vigotski, autor que se dedicou, desde o início até o final de sua carreira profissional, à educação de pessoas com deficiência

A teoria histórico-cultural, que teve origem nas primeiras décadas do século passado, contribui para o campo da educação na medida em que discute as características do psiquismo humano, indicando subsídios para novos olhares acerca do desenvolvimento

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Novembro de 2008.

¹ Pós-graduanda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Linha de Pesquisa Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel PR

² Na bibliografia existente, encontra-se o nome Vigotski de diferentes maneiras: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotskji. No decorrer deste trabalho, é empregado Vigotski, preservando, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma.

do indivíduo. Vem contrapor as teorias do desenvolvimento psicológico que defendem que o desenvolvimento se dá através dos fatores orgânicos, de um lado, e os fatores ambientais, de outro.

Vigotski opondo-se aos estudiosos da sua época, com base em uma visão sócio histórica do homem e de seu desenvolvimento, propõe uma nova psicologia embasada nos princípios do materialismo histórico e dialético, buscando a superação mente e corpo, social/individual e realizar a síntese. Destaca-se por nos conduzir a novos olhares acerca dos sujeitos do processo inclusivo. Apresenta um movimento de mudanças na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse indivíduo na sua totalidade. "[...] é a totalidade que orienta o olhar desse pesquisador, [...] o ponto de partida é um pensamento monista, uma compreensão do mundo que permite uma compreensão homogênea dos fenômenos naturais, sociais e humanos [...]" (GERALDI, 2006, p.168).

Além do autor em referência, outros autores tais como: Reuven Feuerstein, Erving Goffman, Edgar Morin, Andréas Hinz, Serve Moscoviti, também contribuíram para o campo da educação especial.

Vigotski (1896-1934) nasceu na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia, e faleceu aos 38 anos, vítima de tuberculose. No Brasil, suas idéias passaram a ser difundidas no fim dos anos 70 e mais precisamente sua obra passou a ser divulgada, nos anos 80. Sua intenção não foi elaborar uma nova psicologia, mas engajou-se na discussão sobre a crise que se estabelecia na psicologia da época e no estudo da criança, particularmente a criança com deficiência. Suas idéias sustentam o que hoje denominamos de pensamento inclusivo. Consagrado como um dos principais autores para a educação e principalmente ao se estudar a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular.

Desde o início de sua atuação profissional, Vigotski demonstrava interesse pelas maneiras divergentes do desenvolvimento psicológico, pelos problemas da mente. A conduta "anormal" e o desenvolvimento alterado, por exemplo, sempre foram objetos de estudo. "La psicología de los niños deficientes, así como la neuropsicología y la psicopatología de los adultos, eran consideradas por Vygotski como un aspecto indispensable de la teoría general del desarrollo humano" (KOZULIN, 1990, p. 189).

Vigotski opunha-se às idéias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, enfatizando que a deficiência não se caracteriza somente no caráter biológico, mas no social. Por meio da teorização do desenvolvimento psíquico, fazia a defesa de que, no desenvolvimento da criança em geral, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças com deficiência. Desse modo, não fazia distinção entre o quadro evolutivo da criança "normal" e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade de uma mesma educação para todas as crianças.

Neste sentido, Vigotski sem reduzir o ser humano às determinações sociais, mas considerando as características orgânicas, enfatiza que a gênese da sua constituição é histórico-cultural, relacionando a cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a "matéria prima" do desenvolvimento humano que em razão disso, é denominado "desenvolvimento cultural", o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005, p.52).

Vigotski defendeu que o processo de formação do psiquismo humano não se dá apenas através do que é inato ou das questões biológicas, mas é resultado de um processo de aprendizagem determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento da criança no seu meio. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo objetivo criado pelos mais velhos, o qual aos poucos vai se apropriando. Esses elementos aparecem inicialmente, sob a forma de ações exteriores, através dos objetos, da figura do adulto, de crianças mais experientes, (dimensão interpsicológica) e em seguida são transformados em operações intelectuais interiores (dimensão intrapsicológica).

De acordo com esse autor, o ser humano nasce dotado de funções psicológicas elementares, que são de origem biológica presentes no ser humano e nos animais desde o nascimento, como por exemplo, os reflexos e a atenção voluntária. No decorrer do seu desenvolvimento essas funções básicas transformam-se em funções psicológicas superiores tipicamente humanas, como a inteligência e a consciência. Essa mudança acontece através das informações advindas do meio, ou seja, são intermediadas. Assim, o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência em sociedade, que é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano social.

Leontiev (1904-1979), autor contemporâneo que deu seguimento aos estudos de Vigotski, diz que simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, também se formam na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento, os sistemas cerebrais funcionais, que realizam atos específicos. O cérebro não é um sistema fixo e imutável, ele é capaz de se modificar ao longo da história da humanidade e do desenvolvimento ontogenético. Dessa forma, a flexibilidade do cérebro permite que uma operação intelectual possa substituir um processo sensorial prejudicado.

Assim, ao estudar a teoria histórico-cultural, percebe-se a defesa de uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um ser humano em constante processo de transformação, cujo pensamento é construído de forma gradativa, em um ambiente social. "A interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas de atividade de cada grupo cultural. O indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo" (OLIVEIRA, 1999, p.99).

Dessa maneira, concebe-se a criança como um sujeito ativo que constrói sua subjetividade a partir das interações sociais. Portanto, a principal característica da constituição humana é a mediação que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio em que esta inserido. Cabe considerar que a idéia de mediação - um dos principais conceitos defendidos por Vigotski - não ocorre somente através da ação do sujeito, mas através dos inúmeros instrumentos culturais, sociais e históricos. Vigotski nos apresenta dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos físicos (elementos externos ao sujeito), como as ferramentas utilizadas pelo homem em seu trabalho, e os instrumentos psicológicos (elementos orientados para o próprio sujeito, dirigidos ao controle das ações psicológicas), como a linguagem.

De acordo com Geraldi (2006)

Vigotski rompe com a idéia tradicional de que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou de que eles são controlados de dentro, quer dizer pela sua herança biológica [...]. Para Vigotski, o sujeito não se constitui de fenômenos internos nem se reduz a um reflexo passivo do meio. O sujeito cria a si mesmo nas relações sociais (p.16).

Tem-se, então, que as funções básicas com as quais o homem nasce, ao interagir com o mundo que o cerca transformam-se em funções superiores. Assim, Vigotski defende que a vida social é extremamente importante para o desenvolvimento psicológico da criança,

uma vez que, ao nascer, é constituída apenas de recursos biológicos, mas, a partir do momento em que ingressa no mundo das relações, passa a constituir-se como ser humano.

Neste contexto, pode-se dizer que boa parte dos casos de deficiência decorrem da falta de estímulos apropriados do meio e da ausência de uma educação adequada. Uma vez que para Vigotski não há nenhuma distinção com relação ao desenvolvimento ontogenético da criança deficiente ou não. Cabe a educação conhecer e compreender as características do desenvolvimento "normal" e "anormal" e as peculiaridades no aprender de cada criança. "A educação, desempenha um papel indispensável ao ajudar a criança a organizar o conhecimento e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade" (VYGOTSKI, 1989, p.74). Ou seja, o papel da escola e do professor são fundamentais na medida em que criam condições para que o aluno se desenvolva. Assim como, as formas de comunicação usadas pelo professor e a importância que atribui ao papel da cultura na vida do aluno são também importantes para o seu desenvolvimento. Essas formas devem estar voltadas a uma perspectiva metodológica que contemple a realidade da criança.

Do ponto de vista vigotskiana, a escola é vista como um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem, devendo considerar os processos de aprendizagem do aluno que estão em via de amadurecimento e não somente os que já estão efetivados. Para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo da criança, deve-se considerar a nível de desenvolvimento real (aquilo que criança consegue fazer por si só) e o nível de desenvolvimento potencial (o que faz com a ajuda de um adulto).

Vigotski vai além, ao dizer que as dificuldades de aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento e os diversos tipos de dificuldade não estão postos no momento do nascimento, mas vão-se formando nas e pelas interações que o indivíduo estabelece com o meio. Nesta perspectiva, pode-se dizer então que a deficiência caracteriza-se como um produto social e não como uma incapacidade irreversível.

Para o autor, o desenvolvimento cultural é o principal responsável para a compensação da deficiência, uma vez que, "ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo [...], como também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma o curso de seu desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1989, p.149).

Reagindo ao enfoque quantitativo, Vigotski criticou a forma de tratamento que os estudiosos da sua época adotavam em relação à criança com deficiência. Esses estudiosos se referiam a ela como uma pessoa enferma e não consideravam a deficiência como um processo em seu caráter dinâmico. Entretanto, para Vigotski, as crianças com deficiência devem ser educadas de forma mais semelhante possível às crianças em geral, inclusive educar conjuntamente. Nesta perspectiva, o conceito de pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural encontra-se articulado à compreensão de que as dificuldades físicas, ou sensoriais e/ou cognitivas, não são algo estranho para a essência dos seres humanos e nem se constituem em empecilho para que ela se realize, isto porque o homem não será resultado daquilo que se idealiza, mas, sim, das suas condições objetivas de vida (CARVALHO, 2003, p.10).

Para tanto, deve-se considerar que quando nos referimos à educação especial e ao trato com as pessoas com deficiência, parte-se de uma concepção que busca superar os modelos assistencialistas e clínico-terapêutico que historicamente ainda têm prevalecido em muitos ambientes. Esse paradigma, predominante no século XIX e XX, fortemente influenciado pela medicina, enfatiza os aspectos médicos, em detrimento dos pedagógicos, com olhar voltado para as causas orgânicas-individuais da deficiência. O foco principal, neste caso, centraliza-se no desempenho da pessoa e sua incapacidade perante o que é

considerado normal. A defesa que se faz, é que a deficiência deve ser interpretada sob uma visão mais ampla, como uma realidade de sujeitos concretos, se contrapondo a visão reducionista do modelo médico. Trata-se de uma concepção que toma como referência à compreensão de que o homem é um ser histórico-social que se constitui enquanto determinado e determinante no âmbito da vida coletiva e, cujo conhecimento é oriundo de ações socialmente mediadas.

Por meio dos estudos das obras de Vigotski, percebe-se uma grande preocupação por parte do autor com a concepção utilizada ao se referir à pessoa com deficiência. Preocupava-se também em discutir os métodos utilizados para avaliar a criança com deficiência e, principalmente, com o ser humano que estava por trás do rótulo de deficiente e com as consequências sociais advindas dessa condição. Criticou o uso de testes para medir a inteligência da criança, alegando que se baseiam numa avaliação puramente quantitativa do desenvolvimento e na caracterização negativa da criança. Ressaltava a importância da avaliação da criança fundamentada nos aspectos qualitativos, como um processo em seu caráter dinâmico, considerando o contexto social e suas inter-relações. Enfatizava que o mais importante na avaliação é a clareza do lugar que a deficiência ocupa na vida dessa criança, como isso foi internalizado e como ela e a família organizam-se para lidar com essa situação.

Assim, ao trabalhar com uma nova concepção de deficiência, Vigotski apresentou-se à frente de seu tempo, uma vez que antecipou algumas questões que as ciências humanas só passaram a desenvolver recentemente, como, por exemplo, a compreensão de que a deficiência, descrita por ele como "defeito", não é somente insuficiência, debilidade, mas caracteriza-se como uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais.

Por isso propõe enfaticamente que a vida social é extremamente importante para o desenvolvimento psicológico da criança, as trocas interpsicológicas vitais para o desenvolvimento psíquico de qualquer ser humano, e neste caso, das pessoas com deficiência, ficam comprometidas quando privada ou isolada do convívio com outras pessoas.

Mediante isso, Beyer contribui dizendo que:

O grande problema ou grande obstáculo quando pensamos na criança com deficiência reside no isolamento freqüente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vigotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicossocial muito delicada [...]. Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunas terá tal desenvolvimento (2005, p. 76).

Outro conceito extremamente importante neste universo e que vem contribuir significativamente para a mudança na concepção de quem é pessoa com deficiência, é o conceito de compensação. Vigotski extrapolou teoricamente este conceito indo além do proposto por Alfred Adler e de Sigmund Freud ao enfatizarem as categorias psicanalíticas no decorrer de seus estudos. O autor, por sua vez priorizou as categorias sócio-históricas.

A compensação, não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora, o que quer dizer, por exemplo, que a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, mas pela linguagem. Uma criança surda pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que uma ouvinte, porém por outras vias. Dessa maneira, o mecanismo de compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas a possibilidade de novos caminhos para o desenvolvimento do sujeito.

O pressuposto básico da teoria sócio-histórica, se sustenta por uma compreensão de totalidade do indivíduo, ou seja, a busca da integração de todos os seus aspectos. Dessa maneira ao apresentar uma limitação, o ser humano pela sua própria natureza tem a tendência a buscar o equilíbrio. Organiza-se no sentido de acionar certos mecanismos de compensação, denominado por Vigotski como uma superestrutura psicológica defensiva e de regularidade sócio-psicológica. Assim, o indivíduo age no sentido de superar a limitação apresentada. E é no contexto social que essa ação compensatória vai agir.

O autor reafirma que o isolamento de pessoas em instituições que, pretensamente, tem por intenção a habilitação ou reabilitação para uma posterior inclusão no meio social é considerado como excludente. Pontua que tais escolas devam existir não como um local de isolamento ou como uma escola de ensino para as crianças com deficiências, mas, como um local de apoio à escola regular. Vejamos isto nas palavras do próprio autor.

Por suposto que certos elementos do ensino e da educação especial devem conservar-se na escola especial ou introduzir-se na escola comum. Porém, como princípio, deve ser criado o sistema combinado da educação especial e comum [...] A outra medida consiste em derrubar os muros de nossas escolas especiais. [...] O ensino "especial" deve perder seu caráter "especial" e então passará a ser parte do trabalho educativo comum. Deve seguir o rumo dos interesses infantis. A escola auxiliar, criada apenas como ajuda a escola normal, não deve romper nunca nem em nada os vínculos com ela. A escola especial deve tomar com freqüência por um período aos atrasados e restituí-los de novo à escola normal. Orientar-se pela norma, desterrar por completo tudo o que agrava o defeito e o atraso - este é o objetivo da escola. Não deve ser vergonhoso estudar ali e sobre suas portas não deve estar escrito: "Perdei toda esperança os que aqui entráis." (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

A crítica que Vigotski faz a respeito dos ambientes segregativos e isolados de alunos com deficiência, como as escolas especiais, pauta-se na defesa de que as experiências sociais e educacionais ficam restritas a um grupo homogêneo. Segregadas nesses ambientes, as crianças com deficiência tem seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares. Vigotski parte do ponto de vista de que a criança com deficiência na sala comum, inserida em ambiente integrador, terá mais condições de superar suas limitações em parceria com os demais colegas. Insiste que o isolamento de pessoas em instituições que, pretensamente, tem por intenção a habilitação ou reabilitação para uma posterior inclusão no meio social, é visto como excludente. Pontua que tais escolas devam existir não como um local de isolamento ou como uma escola de ensino para as crianças com deficiências, mas como um local de apoio à escola regular.

A respeito disso, podemos dizer que uma das preocupações do autor estava centrada na interação entre a escola comum e a escola especial, que não concordava com a segregação dos alunos com deficiência em escolas especiais, afirmando que "o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em particular, da criança retardada mental." (VYGOTSKY, 1989, p.109).

Cabe deixar claro, o entendimento de que a escola regular não deve substituir o atendimento especializado necessário para os indivíduos com necessidades educativas especiais, mas, deve cumprir a tarefa de transmissão-assimilação do saber histórica e coletivamente produzido pelos homens ao longo de sua história. Trabalhar no sentido de uma nova postura pedagógica, uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e não mais a - histórica, individual. Ou seja, compreender as dificuldades de aprendizagem, os

atrasos no desenvolvimento, e as diferentes deficiências enquanto construções sociais, que vão se formando nas e pelas interações. Entender que a deficiência é um produto social, cultural e não uma incapacidade irreversível. Não se trata de negar as limitações, sejam elas físicas, sensoriais, neurológicas ou cognitivas. Mas sim de trabalhar com o indivíduo que se relaciona e se expressa no movimento da sociedade em que vive.

Nesse caso, um dos grandes desafios para os profissionais que lidam com esse segmento social é trazer a tona elementos constituintes das condições de vida das pessoas com deficiência, ou seja, estas apresentam características relacionadas a aspectos físicos, sensoriais, de inteligência, de comportamento, mas não são esses elementos de forma isolada que os definem como sujeitos. Por outro lado, não se trata de negar as características individuais, no entanto, deve-se relacioná-las a um conjunto de condições que fazem parte do ser humano. Para Vigotski, não há diferenças qualitativas entre as pessoas normais e as pessoas com deficiência. O que há são diferenças sociais na forma de apreender os conteúdos ensinados e no tempo de permanência em um determinado estágio do aprendizado. Assim uma pessoa cega pode ser alfabetizada aprendendo a ler em Braille em vez de aprender as grafias das letras normais. Um surdo pode comunicar-se através da linguagem em libras. Um deficiente mental pode (dependendo do seu grau de deficiência) aprender todos os conteúdos ensinados na escola normal, com a diferença de um aprendizado mais lento.

Pode-se dizer que este é um dos motivos que se faz à defesa da inclusão dessas crianças no ensino regular o mais cedo possível. Quanto mais oportunidade à pessoa com deficiência tiver aos meios educacionais, mais se desenvolverá, desde que seja respeitado e dado o suporte necessário as suas limitações. A criança quando não estimulada apresenta-se como incapaz e com resultados negativos em suas ações. Porém, quando lhes é proporcionado um ensino adequado, são capazes de acompanhar as demais apresentando resultados satisfatórios. Reafirma-se a importância da inclusão das crianças deficientes na escola regular, pois a escola especial corre o risco de criar e perpetuar a cultura do déficit, onde seriam firmadas ações de superproteção ou rejeição. A segregação acentua a deficiência que a pessoa possui, enfatizando o aspecto biológico e os aspectos individuais que fogem ao padrão de normalidade instituído no social.

Assim, para a educação da criança com deficiência, o mais importante segundo o ponto de vista vigotskiano não é a deficiência em si mesma, mas sim o que esta deficiência significa para a criança, que lugar ocupa na sua personalidade, como se apresenta no seu desenvolvimento e como está se organizando para enfrentá-la. Vigotski defende a constituição do ser humano de acordo com as condições sócio-históricas da sociedade e das pessoas em particular. Há, por parte do autor, uma aposta no humano, tanto que consideramos a sua obra importante para o repensar desse novo sujeito, uma vez que se sustenta pelo princípio de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes.

Referências

BEYER, H.O. Porque Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva. **Revista Educação**, n.. 26, EdUFMS, 2005.

CARVALHO, A. **As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade**. 2003, monografia (Curso de Especialização em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE.

GERARDI, J.W. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski** - Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

OLIVEIRA, K. Vygostky: **Aprendizado e desenvolvimento**, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Obras completas. Tomo cinco. **Fundamentos da defectología**. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1997.

CONSTRUTIVISMO E ENSINO DE CIÊNCIAS: descobrindo caminhos a partir da educação ambiental

Ana Lúcia Gomes Cavalcante Neto¹

Ana Rita Franco do Rego²

Monica Lopes Folena Araújo³

Zélia Maria Spares Jófili⁴

Resumo

O presente artigo tem como objetivo avaliar a funcionalidade de uma proposta construtivista a partir do tema lixo. Trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido com vinte e cinco aprendentes de uma escola pública estadual localizada no município de Escada, Pernambuco. Os instrumentos utilizados foram a observação e o questionário semi-estruturado. Para procedermos a análise tivemos o aporte teórico de Carvalho (2004), Coll (1996), Galiuzzi (2003), Massabni (2007) e Moraes (2003) dentre outros. O estudo aponta para a necessidade da implementação de aulas construtivistas no Ensino de Ciências, tendo em vista a motivação e engajamento demonstrado pelos estudantes no decorrer das aulas e o grau de satisfação com a aprendizagem demonstrada na avaliação. Alertamos que aulas construtivistas exigem mudanças de atitudes não só dos professores, mas também dos estudantes, e essas mudanças não são fáceis.

Palavras-chave: Construtivismo. Ensino de Ciências. Educação Ambiental.

CONSTRUCTIVISM AND TEACHING OF SCIENCE: finding paths from the environmental education

Abstract

This paper aims to analyze a constructivist proposal approaching the garbage theme. It is a qualitative study developed with twenty-five students from a public school located in Escada (PE), Brazil. The instruments used were observation and a semi-structured questionnaire. To carry out the data analysis, we based our work on some theoreticians' productions like Carvalho (2004), Coll (1996), Galiuzzi (2003), Massabni (2007) e Moraes (2003), among others. This study points out to the needs of implementing constructivist classes in Science Education since that were great the motivation and the commitment shown by the students during the classes as shown in the questionnaire results. We alert that constructivist class demand attitudinal changes not only in teachers, but also in students and these changes are not easy.

Keywords: Constructivism. Science Education. Environmental Education.

Introdução

Caracterizar o construtivismo é algo complexo (MORAES, 2003). Essa dificuldade de caracterização vem da sua própria essência, pois a partir do momento em que

Recebido em: Março de 2008.

Aceito em: Outubro de 2008.

¹ Mestranda em Ensino das Ciências (UFRPE). Professora da FAESC – Faculdades da Escada. Professora de Ciências e Biologia da Rede Pública Estadual e Municipal de Escada. E-mail: analuneto@gmail.com

² Mestranda em Ensino das Ciências (UFRPE). Professora da Rede Pública Municipal de Recife e da FALUB – Faculdade Luso-Brasileir. E-mail: aanarita17@hotmail.com

³ Mestre em Ensino das Ciências (UFRPE). Professora do Curso de Ciências Biológicas UNIR/UFRPE. E-mail: folenabio@terra.com.br

⁴ PhD em Educação (Surrey University, UK). Professora do curso de Mestrado em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: jofili@gmail.com

acreditamos que tudo é construído, há uma aceitação tácita de seu inacabamento, de sua incompletude.

Mas, o que é, então, construtivismo? Concordamos com Moraes (2003) que não é um método, não é uma técnica e, muito menos, uma receita para a prática docente. Preferimos encará-lo como uma perspectiva que proporciona um olhar diferenciado no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, no construtivismo "[...] o indivíduo não é um mero produto do meio, nem um simples resultado de suas disposições interiores, mas uma construção própria que vai se produzindo dia-a-dia como resultado da interação entre esses dois fatores." (CARRETERO, 1997, p. 21).

É importante salientar que esta concepção é compartilhada por diferentes tendências da pesquisa psicológica e educativa, encontrando-se entre elas as teorias de Piaget, Ausubel e Vygotsky e a atual Psicologia Cognitiva (MORAES, 2003).

Para Galiazzi (2003), existem vários tipos de construtivismos. Nos diversos campos teóricos (psicologia, pesquisa e educação) o construtivismo é visto como um modo de pensar sobre como ocorre o conhecimento no indivíduo, no grupo, na pesquisa, na sala de aula. Em todos os domínios é um ponto de partida, nunca um ponto de chegada. No campo educativo é uma concepção de ensino e aprendizagem.

Coll (1997) sugere que o termo construtivismo seja mais utilizado no campo da psicologia e que, na área educativa, utilize-se o termo concepção construtivista de ensino e de aprendizagem.

Frente a este levantamento teórico, concordamos com Carretero (1997) e Moraes (2003) quando os mesmos destacam três tipos de construtivismo a partir da concepção de aprender.

O primeiro baseia-se nos trabalhos de Piaget e de seus discípulos, dentre eles Emília Ferreiro; de Ausubel e dos psicólogos cognitivistas. Segundo esses autores a aprendizagem é um empreendimento individual. A consideração do papel ativo do sujeito, defendido por eles, permitiu a superação da polarização sujeito-objeto. Assim, uma consideração totalmente nova passou a permear os discursos psicológicos: a criança constrói seu conhecimento.

O segundo tipo de construtivismo caracterizado por Moraes (2003) como "social" deriva-se basicamente das idéias de Vygotsky e advoga que só é possível aprender na interação com os outros. Manacorda (1995) referindo-se a esta abordagem baseada nas pesquisas de Vygotsky enfatiza que, inicialmente, outras pessoas agem sobre a criança, depois ela mesma entra em relação de integração com aqueles que a circundam, começa a agir sobre os outros e, por fim, começa a agir sobre si mesma.

O terceiro tipo de construtivismo é visto por Moraes (2003) como uma espécie de equilíbrio entre as duas proposições anteriores, pois defende que com os outros se aprende melhor. Dessa forma, são aceitas, nessa concepção, as idéias dos teóricos da linha piagetiana e as idéias dos teóricos da linha vygotskyana. Carretero (1997), assim se manifesta quanto a este tipo de construtivismo:

Esta posição tem sido mantida por investigadores construtivistas que podem considerar-se a meio caminho entre as contribuições piagetianas e cognitivistas e as vygotskyanas, por exemplo, pelos que têm mantido que a interação social produza um favorecimento da aprendizagem mediante a criação de conflitos cognitivos que causam uma mudança conceitual. (CARRETERO, 1997, p. 30).

Acreditamos que o professor que pretende ser construtivista necessita conhecer, com certa profundidade, a teoria construtivista para fundamentar sua prática e argumentar com seus colegas de trabalho, aprendentes, pais e diretores das escolas, pois, o construtivismo exige novas práticas docentes e discentes e essas mudanças não são tranquilas (CARVALHO, 2004).

Uma das mudanças necessárias ao professor construtivista implica na superação de duas correntes epistemológicas referentes ao processo de ensino-aprendizagem: o apriorismo e o empirismo. Dessa forma, concordamos com Lima, Paulino Filho e Nuñez (2004) quando afirmam que o professor, durante as aulas de Ciências, deve organizar atividades relevantes à aprendizagem dos aprendentes e acompanhar o trabalho destes nas diferentes fases da seqüência planejada.

Driver e Oldham (1986) também contribuem nesta discussão ao sinalizar algumas questões que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem em Ciências: estabelecer relações entre o que vai ser ensinado e o que os aprendentes já sabem, estimulá-los a reconsiderar ou modificar pontos de vista, e encontrar os significados e conceitos gerados pelos aprendentes para ajudá-los a gerar outros que lhes sejam úteis em seu cotidiano.

Diante das reflexões apresentadas buscamos, neste trabalho, respostas à seguinte problemática: as práticas construtivistas realmente facilitam e/ou estimulam os aprendentes na construção do conhecimento? E ainda, qual a satisfação dos aprendentes com a aprendizagem diante de tais práticas?

Partimos do pressuposto de que uma aula baseada nas concepções construtivistas promove a participação ativa e efetiva dos aprendentes, o que a torna mais interessante e dinâmica.

Este estudo, portanto, tem por objetivos analisar o ensino baseado em uma proposta construtivista a partir do tema lixo; verificar se os aprendentes preferem ou não uma aula construtivista e o porquê da preferência ou não; e levantar alguns fatores que diferenciam uma aula tradicional de uma construtivista na concepção dos aprendentes. Apresenta a seguinte estrutura: (a) discussão sobre o construtivismo em sala de aula no ensino das ciências; (b) metodologia utilizada; (c) discussão dos resultados; e por último, (d) considerações gerais e sugestões para a implementação do construtivismo no ensino das ciências.

O construtivismo em sala de aula

Quando nos referimos a concepções construtivistas é imprescindível lembrar que estas são recomendadas em documentos oficiais brasileiros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam em vários momentos o termo "construir conhecimentos".

Podemos verificar, por exemplo, que um dos objetivos presentes nos PCN para o ensino fundamental é: "Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (BRASIL, 1998, p. 8). Se observarmos os PCN para o ensino de ciências naturais encontramos o objetivo: "Valorizar o trabalho coletivo em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento" (BRASIL, 1997, p. 33). Esses documentos oficiais fornecem pistas de como o professor pode implementar o construtivismo em sala de aula.

Alguns princípios pedagógicos construtivistas apontados por pesquisadores

como Brooks e Brooks (1997), Fosnot (1996), Massabni (2007), Rosa (2000), Von Glaserfeld (1989, 1996) e Zabala (2003) também orientam a prática docente dos professores e podem fazer a diferença em sala de aula. São eles: considerar os conhecimentos prévios dos aprendentes; tornar o conteúdo significativo para os aprendentes; desencadear o conflito cognitivo e/ou a resolução de problemas; valorizar atividades que favoreçam a construção de conhecimentos próprios dos estudantes e a disponibilidade para aprender a aprender e não apresentar os conhecimentos como prontos e acabados.

Brooks e Brooks (1997) também enfatizam que o professor construtivista é um mediador e/ou facilitador, que estimula o diálogo, a autonomia e a responsabilidade e, além disso, reflete, questiona e encoraja. Nesta perspectiva, compreendemos que é impossível ser construtivista sem levar em consideração a humildade e o respeito. Humildade no sentido de se reconhecer como humano e, como humano, reconhecer-se como inacabado (FREIRE, 2007), em constante construção; e respeito na idéia de considerar os saberes dos educandos.

A avaliação nesta proposta não objetiva evidenciar ou valorizar erros, mas considera-os fundamentais para a (re)construção do conhecimento e o avanço da aprendizagem. Assim, "[...] os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa" (HOFFMANN, 2002, p.14) e, dessa forma, a avaliação na perspectiva construtivista possibilita uma reflexão tanto dos aprendentes como dos professores no sentido de perceberem o processo avaliativo como um meio de melhorar a prática da sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem.

Construtivismo e ensino de ciências

O construtivismo tem sido objeto de estudo em várias áreas do conhecimento. No ensino de ciências alguns dos autores que mais têm se destacado são Carvalho (2004) e Moraes (2003).

Moraes (2003) apresenta algumas atitudes e modos de ação que devem ser assumidos por professores de ciências que pretendem ser construtivistas: atitude pesquisadora, questionadora e problematizadora; flexibilidade; mediação; interdisciplinaridade e diálogo.

Dessa forma, o professor construtivista é um eterno pesquisador de sua prática e de seus aprendentes; ele procura conhecer os conhecimentos prévios dos aprendentes, bem como suas motivações e emoções. A atitude questionadora proporciona a participação ativa dos aprendentes a partir de questões colocadas pelo professor. A flexibilidade permite que o professor não fique demasiadamente preso a procedimentos e planejamentos pré-estabelecidos.

A mediação apóia os aprendentes na caminhada onde o ponto de partida são seus conhecimentos prévios e o de chegada os conhecimentos científicos. O professor problematizador "consegue transformar o conteúdo a ser aprendido em problemas significativos para seus alunos" (MORAES, 2003, p. 124). A interdisciplinaridade permite ao professor superar a fragmentação imposta pelas disciplinas e o diálogo valoriza e explora o conhecimento dos aprendentes a partir de sua fala.

Mas, afinal, é possível ser construtivista no ensino de ciências? Esta pergunta, presente no livro de Carvalho (2004) é o que inquieta professores e pesquisadores. No livro dessa autora encontramos alguns caminhos que professores de ciências podem tomar rumo ao construtivismo. Um deles é seguir as atitudes e modos de ação propostos por Moraes

(2003); outro é utilizar a história da ciência e, um terceiro, seria o ensino por investigação.

O uso da história da ciência pode possibilitar debates e propiciar a participação dos aprendentes, pois através da história, o professor pode tentar desmistificar a ciência. Desse modo a ciência, muitas vezes vista como abstrata e distante dos aprendentes, pode tornar-se mais concreta, próxima e, conseqüentemente, mais interessante.

O professor, numa proposta investigativa, pode definir aonde quer chegar, ou seja, seus objetivos, mas somente em conjunto com os aprendentes é que o caminho para se alcançar os objetivos será tomado.

Blosser (1988) define os objetivos pedagógicos que se procura atingir com o ensino por investigação. São eles: habilidades (manipular, observar, questionar, comunicar, etc.), conceitos (teoria, modelo teórico, hipótese, dado, etc.), habilidades cognitivas (pensamento crítico, reflexão sobre a prática, solução de problemas, etc.), compreensão da natureza da ciência (como é o trabalho dos cientistas, o que é realmente ciência, etc.) e atitudes (curiosidade, responsabilidade, gostar de ciência, etc.).

Essas habilidades, conceitos e atitudes são fundamentais para que o aprendente saia da postura passiva e se reconheça como parte da ciência. Essa nova postura pode fazer toda a diferença em relação ao gostar de ciência, que é essencial a sua compreensão e estudo.

Mas, se o construtivismo consta em documentos oficiais e em diversos textos científicos que apontam como implementá-lo, por que tem sido pouco utilizado? Por que se insiste na postura tradicional de ensino?

Carvalho (2004, p. 10) nos diz que: "Temos que ser construtivistas nos nossos cursos de formação". Nesta postura podemos perceber o quanto é difícil para os professores, tendo uma formação inicial e continuada totalmente tradicional, com o conhecimento fragmentado em diversas disciplinas, implementar o construtivismo.

Por mais que os professores queiram mudar seus paradigmas, há sempre uma força interna que os impulsiona ao tradicionalismo alienante. Assim, as universidades precisam, urgentemente, adequar seus cursos de formação inicial e continuada a métodos que valorizem a construção do conhecimento e não mais encarem os futuros professores como folhas em branco ou baldes vazios.

Metodologia

Participaram deste estudo vinte e cinco aprendentes de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada na periferia do município de Escada, zona da mata sul do Estado de Pernambuco. Estes aprendentes foram observados durante aulas planejadas e executadas segundo concepções construtivistas. As aulas foram registradas em um caderno de campo e, as ocorrências e impressões anotadas por registro contínuo.

Realizamos a pesquisa com autorização da direção da escola e da professora titular da turma, a quem foi garantido o anonimato e o retorno em relação aos resultados da pesquisa. Antes do início das aulas e da aplicação dos questionários, os aprendentes foram informados dos objetivos da pesquisa sendo-lhes garantido o anonimato. Após as aulas os aprendentes receberam um questionário para responder, se concordassem.

Para o desenvolvimento da temática lixo foram necessárias quatro aulas. É importante ressaltar que as aulas, de comum acordo com a direção da escola e com a

professora da turma, foram ministradas no mesmo dia, o que garantiu a continuidade do trabalho. Dessa forma, também pudemos acompanhar começo, meio e fim numa seqüência ininterrupta.

Buscando seguir princípios construtivistas recorreremos às indicações dos PCN e dos referenciais teóricos citados neste texto para construir o planejamento com a temática lixo. Este tema foi escolhido por ser atual, relevante e por estar no contexto de vida das crianças dessa escola, já que há um lixão nas proximidades da mesma.

Neste contexto, nosso objetivo geral para a aula era reconhecer o lixo como agente causador de impacto ambiental. Os objetivos específicos eram conceituar lixo, classificar os tipos de lixo e identificar os prejuízos ambientais causados pelo mesmo. Concebemos os conteúdos em conceituais (conceitos de lixo, tipos e problemas causados pelo mesmo), procedimentais (produção de relatório a partir da observação feita durante a visita ao lixão do bairro, resolução de exercícios, produção de cartazes educativos e produção de cartas à Secretaria de Gestão Ambiental) e atitudinais (valorizar a vida saudável e apresentar atitudes ecologicamente corretas em relação ao ambiente).

Os recursos didáticos envolvidos no decorrer das aulas foram: lousa, vídeo, televisão, e textos variados. Começamos a aula com a apresentação do tema e levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendentes. Estas etapas foram desenvolvidas através de conversa informal buscando interagir com os aprendentes e facilitar os relatos das experiências cotidianas em relação ao lixo. A etapa seguinte, de investigação, consistiu na exposição do assunto a partir do confronto das dúvidas e idéias surgidas no estudo dos textos que foram distribuídos à turma.

Realizamos, posteriormente, a sistematização e a avaliação juntas para complementar o que foi abordado em sala de aula. Nestas etapas, exibimos o filme sobre o lixo em forma de desenho animado e fizemos uma leitura de imagem. O objetivo foi utilizar a imagem como instrumento para contextualizar o lixo, pois, concordamos com Souza (2001), quando diz que, para a interpretação de imagens, é necessário relacionar a cultura, o social e o histórico para dar sentido ao objetivo proposto, ou seja, compreender o contexto, e, a partir daí, procurar formar sujeitos capazes de interferir na melhoria do ambiente em que estão inseridos.

Os alunos após o filme e durante a leitura de imagem foram sistematizando gradualmente os conhecimentos construídos durante as aulas anteriores. Ainda como parte dessas etapas, levamos os aprendentes ao lixão localizado nos arredores da escola com a intenção de contextualizar o tema. Na volta para a sala de aula mediamos o debate possibilitando a reflexão sobre as nossas responsabilidades sobre as ações enquanto seres sociais.

Terminamos a seqüência de aulas com a resolução de exercícios em grupos e a produção de cartas às autoridades, exercício realizado também em grupo, pois, segundo a concepção construtivista, podemos aprender melhor a partir da interação com o outro. Após o desenvolvimento de todas as etapas descritas, os aprendentes concordaram em participar da pesquisa respondendo ao questionário.

Ressaltamos que foram feitos registros fotográficos de todas as atividades.

Resultados e discussão

Nossa primeira pergunta era dicotômica (sim/não) e referia-se ao fato dos aprendentes terem gostado ou não das aulas. Todos os estudantes responderam

afirmativamente. Percebemos, a partir das respostas dos aprendentes, bem como pela motivação expressa por eles durante a seqüência, a satisfação de todos em ter participado das aulas. Tal resultado nos leva a concluir que desenvolver, durante as aulas, atividades baseadas nos princípios pedagógicos (valorização dos conhecimentos prévios, abordagem de conteúdos de forma significativa e promoção de conflitos cognitivos, entre outros); apontados por Brooks e Brooks (1997), Fosnot (1996) Massabni (2007), Rosa (2000), von Glaserfeld (1989, 1996) e Zabala (2003), como indispensáveis a concepção construtivista; estimula a motivação e participação ativa dos aprendentes.

A segunda pergunta era aberta, complementar à primeira e perguntava aos aprendentes o que eles tinham gostado mais nas aulas. Foram obtidas as seguintes respostas: treze aprendentes (52%) gostaram mais do filme; três (12%) gostaram de tudo; dois (8%) gostaram de comentar sobre o lixo; dois (8%) das atividades; e os demais se distribuíram nas seguintes respostas (uma para cada): gostou mais de compreender como a limpeza pode ser feita na cidade; da confecção da carta; de falar sobre a importância do lixo; de falar sobre o meio ambiente; e de termos tirado fotos da classe.

Por estas respostas podemos compreender como os aprendentes sentiram-se participantes ativos do processo. Os verbos utilizados por eles: comentar, falar e confeccionar; demonstram o quanto eles gostam de expor o que pensam, de serem ouvidos. O tema lixo representa para estes aprendentes um problema real, concreto e, portanto, pode ser facilmente contextualizado. Por nossas observações também comprovamos a participação ativa como fator fundamental e motivador das aulas. É importante frisar que o desenvolvimento de atividades acompanhadas de situações problematizadoras, questionadoras e de diálogos como a que foi desenvolvida com o lixo da escola, de acordo com Carvalho (2004), possibilita ao aluno sair de uma postura passiva e aprender a pensar, elaborar raciocínios, verbalizar, escrever, trocar idéias, justificar, enfim desenvolver várias habilidades.

Massabni (2007) afirma que dar aulas constantemente criativas, inovadoras, diferenciadas e dialogadas que coloquem em prática o construtivismo são inviáveis diante das condições reais do ensino. Concordamos em parte com esta colocação, pois reconhecemos que as dificuldades são grandes para a efetivação de aulas como as descritas por exigirem mais do professor e, talvez por isso, sejam tantos os entraves para implementá-las, mas isto não as inviabiliza. Elas exigem, principalmente, mudanças de atitude e de modos de ação (MORAES, 2003).

Nossa terceira pergunta era aberta e tinha como objetivo saber do que os aprendentes não tinham gostado. As respostas obtidas foram: quatorze (56%) alegaram ter gostado de tudo, nada os desagradou; sete (28%), não gostaram de visitar o lixo por conta do mau cheiro; três (12%), não gostaram do barulho durante as aulas e um (4%), não gostou de confeccionar a carta.

As aulas construtivistas exigem novas posturas e práticas não só por parte dos professores, mas também por parte dos aprendentes (CARVALHO, 2004). Dessa forma, precisamos compreender que não é difícil somente para o professor abandonar suas raízes tradicionais; é também difícil para o aprendente. Ele precisa sair de sua condição cômoda e confortável de sujeito passivo e precisa assumir-se responsável pela construção de seus conhecimentos com a mediação do professor. Sair do ambiente habitual, a sala de aula, e aventurar-se além dos muros da escola, pode significar uma ameaça a esta comodidade. Confeccionar uma carta em grupo para autoridades também é algo diferente e que pode parecer distante para estas crianças. O barulho é uma coisa inevitável numa aula construtivista e pode incomodar se for excessivo ou se as pessoas não estiverem acostumadas ao diálogo em sala de aula.

Massabni (2007) demonstra em seu trabalho a preocupação com um professor que tenha mais de quarenta aprendentes em sala de aula. A autora assim se expressa: "Um simples debate torna-se um desafio sem igual se todos quiserem se expressar" (p. 8). Este fato é realmente preocupante, mas há uma forma de contornar este número excessivo de aprendentes em sala de aula: trabalhar em grupos. A aprendizagem cooperativa tem excelentes métodos para o trabalho em grupo.

Nossa quarta questão também era aberta e procurava evidenciar o que foi diferente nessas aulas construtivistas em relação às que os aprendentes estão habituados a ter. A aula em si foi citada por oito aprendentes (32%) e as fotografias da turma trabalhando foram citadas por cinco (20%). Quatro aprendentes (16%) afirmaram que tudo foi diferente; dois (8%) acharam o uso do filme foi um diferencial nas aulas; outros dois (8%) alegaram ter sido diferente o fato de terem comentado sobre o lixo; e, com uma resposta apenas foram citados: a atividade externa; o fato de terem aprendido a cuidar da própria escola; que não podem jogar lixo nos rios e nas ruas e terem escrito uma carta em grupo às autoridades.

A partir dos dados apresentados podemos perceber a ausência de atividades no cotidiano escolar que busquem retirar o aluno da passividade. Ser construtivista requer do professor conhecer a teoria com profundidade e isso exige mudança. Segundo Carvalho (2004), essas mudanças embora não sejam tranqüilas, são necessárias. No nosso estudo fica evidente a importância de práticas construtivistas em sala de aula, tanto no ensino de ciências, como em qualquer outra área do conhecimento. Os aprendentes gostam mais das aulas em que podem participar ativamente e nas quais os conteúdos escolares estejam próximos dos conhecimentos cotidianos e experiências vividas.

Aulas desenvolvidas desta forma podem favorecer o pensamento crítico e a reflexão dos aprendentes em torno de coisas simples, como o lixo, mas que são fundamentais à formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade social. Neste contexto, aprender que somos capazes de cuidar da escola, dos rios e ruas é essencial; pois são lugares comuns, públicos e patrimônios sociais.

A quinta e última questão era uma questão dicotômica (sim/não) e tinha por objetivo saber se os aprendentes gostariam de ter mais aulas segundo as concepções construtivistas. A resposta foi unânime: os vinte e cinco aprendentes (100%) responderam que sim.

A partir dos resultados apresentados podemos constatar que propostas construtivistas, que consideram o aluno como ser ativo no processo de construção do conhecimento, quando associadas a temas ambientais possibilita o desenvolvimento de atitudes e valores extremamente importantes, sobretudo pelo cenário de crise que evidenciamos. Assim, conscientes da importância do desenvolvimento de propostas construtivistas no contexto escolar, concordamos com Carvalho (2004) ao afirmar que se faz cada vez mais urgente investir nos cursos de formação de professores de forma a garantir nos espaços escolares ações educativas que privilegiem tais propostas, uma vez que são os professores, os grandes responsáveis pela materialização dessas propostas. Nesse sentido, os cursos de formação precisam ser construtivistas, pois, "Nenhuma mudança educativa formal tem possibilidade de sucesso, se não conseguir assegurar a participação ativa do professor, ou seja, se, da sua parte, não houver vontade deliberada de aceitação e aplicação dessas novas propostas de ensino" (CARVALHO, 2004, p. 8).

Considerações finais

Partindo de nossa proposta de intervenção construtivista pudemos consolidar o que tínhamos como pressuposto: aulas construtivistas promovem a participação ativa e

efetiva dos aprendentes, o que as tornam mais interessantes e dinâmicas.

Nesta perspectiva, a sala de aula construtivista, está longe de se basear na transmissão de conteúdos prontos ou formalizados por professores detentores do saber, mas muito próxima de um espaço de diálogo, conflito, construção de conhecimentos e valores fundamentais à formação de cidadãos críticos e ativos. O professor, nesta nova visão educativa, é um mediador ou facilitador dessa construção feita pelo aprendente.

Acreditamos que a mudança de atitudes do professor e do discente não é fácil, exige determinação, estudo, humildade e afetividade. Mas ela é possível. Talvez esta tenha sido nossa maior motivação em promover a intervenção em sala de aula: investigar a possibilidade das práticas construtivistas facilitarem e/ou estimularem os aprendentes na construção do conhecimento e sua satisfação diante de tais práticas.

Compreendemos que os cursos de formação inicial e continuada são imprescindíveis para que ocorra a implementação do construtivismo. Os professores só tentarão mudar se estiverem convencidos de que o construtivismo é um bom caminho a seguir para tirar seus aprendentes das aulas alienantes e que somente conduzem à memorização de conteúdos descontextualizados de sua vida cotidiana.

Outra condição importante para a implementação do construtivismo está relacionada à mudança de atitudes por parte do aprendente, que nesta perspectiva, é sujeito ativo no processo educativo. Estas mudanças não são serenas para os mesmos, pois requerem, por parte do docente e do discente, adaptações ao novo contexto.

Aulas envolventes, dinâmicas e participativas podem atenuar a situação de exclusão em que se encontram vários discentes de escolas públicas, muitas vezes condenados pelo sistema ao fracasso escolar. Fracasso este que pode levar à exclusão e à violência como forma de reação a este sistema excludente. Quantos problemas de violência nas escolas têm nos alarmado através de notícias na televisão ou no jornal?

Muitas são as perguntas, poucas são as respostas. Mas isso também faz parte do construtivismo. Ele não é estático, inflexível. Por isso, concordamos com a afirmação de que: "Ser construtivista é considerar-se permanentemente incompleto, inacabado e em constante construção" (MORAES, 2003, p. 128).

Referências

BLOSSER, P. E. **O papel do laboratório no ensino de ciências**. Tradução M. A. Moreira. Cad. Cat. Ensino de Física, n.05, p. 74-78, 1988.

BRASIL. SEF. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

BROOKS, J. G. e BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, A. M. P. (Org). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

COLL, C. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs). **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós, 1997. p. 107-136.

_____. (Org). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DRIVER, R.; OLDHAM, V. A constructivist approach to curriculum development in science. **Studies in Science Education**, Leeds, v.13, p. 105-122, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOSNOT, C. T. **Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GALIAZZI, M. C. Algumas faces do construtivismo, algumas críticas. In: MORAES, R. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2003, p. 131-158.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, A. A.; PAULINO FILHO, J.; NUÑEZ, I. B. O construtivismo no ensino de ciências da natureza e da matemática. In: NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. (Orgs). **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1995.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciências e Cognição**; ano 4, v.10, p. 104-114. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 07 maio 2007.

MORAES, R. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2003.

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e mudança**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Von GLASERSFELD, E. Cognition, construction of knowledge, and teaching. **Synthese**, n. 80, p. 121-140, 1989.

_____. Introdução: aspectos do construtivismo. In: FOSNOT, C. T. **Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

SOUZA, Tânia C. Clemente de. A análise do não verbal e os usos de imagem nos meios de comunicação. **Ciberlegenda**, n. 6, 2001.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 153-195.

EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: possibilidades da inserção das novas tecnologias em sala de aula

Márcia Pereira da Silva¹
Vanusa Karine Ribeiro Xavier²

Resumo

O texto discute a utilização das novas tecnologias, sobretudo da informática, no processo educacional, tomando como exemplo o ensino de História. Aborda o desafio da formação docente frente às exigências da modernidade, a necessidade da transposição didática das novas tecnologias em nome da construção do conhecimento em âmbito escolar e tece considerações sobre as inúmeras possibilidades da aplicação da informática na educação.

Palavras-chave: Educação. Novas tecnologias. História. Docência.

EDUCATION AND TEACHING OF HISTORY: possibilities of integrating new technologies into the classroom

Abstract

The text discuss the utilization of new technologies although the informatics in the educational process, having as example the History teach. It mentions the professoral formation's challenge over the demands of modernity, it brings up the need of didactic transposition of the new technologies in the name of the knowledge construction into the school scope and makes considerations about the several possibilities of informatics in the education.

Keywords: Education. New technologies. History. Professoral.

Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de "mudança". (Janice Theodoro)

Introdução

A educação passa por um processo crescente de transformações e adequações à realidade social sempre em movimento. Novas tecnologias, novas temáticas, novas abordagens, novas percepções são construídas todos os dias, e tais construções trazem consigo a reconfiguração dos papéis dos agentes mais diretamente ligados ao cotidiano da escolarização: professores, alunos, equipe pedagógica e direção escolar. A variada gama de informações que se processam diariamente tem tornado o processo educativo cada vez mais complexo.

É verdade que as novas tecnologias de comunicação, notadamente os computadores e softwares têm transformado de forma radical a vida de nossa sociedade

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em Outubro de 2008.

¹ Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Campus de Franca. E-mail: marciapereirasilva@gmail.com

² Assessora Pedagógica da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Montes Claros da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.

nos últimos anos, mas no que tange à educação, o termo "novas tecnologias" ainda carece de produção de conhecimento que equacione os novos materiais e métodos ao cotidiano da sala de aula. Não é exagero afirmar que, pelo menos para a maioria das escolas públicas brasileiras, um grande hiato se fez entre os equipamentos disponibilizados pelo Estado (por mais modestos que sejam) e a capacidade de operacionalização dos profissionais disponíveis em cada instituição. A verdade é que muitas das escolas receberam computadores e programas, mas não sabem o que fazer com os mesmos.

Assim, a discussão sobre o papel das novas tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem é fundamental para o debate acerca do futuro da educação brasileira. "A transposição didática das inovações tecnológicas é, atualmente, uma questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo conseqüências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula" (SCHMIDT, 2001, p. 63).

O texto que ora apresentamos visa questionar o significado das novas tecnologias para a educação atual e refletir acerca da utilização da informática no ensino, por meio do exemplo da disciplina História.

O ensino de História e as novas tecnologias: afinal, o que significa ser um docente atualizado?

A História, a nosso ver, é uma área do conhecimento interessante para refletirmos sobre a utilização das novas tecnologias, sobretudo porque trata do passado, está ancorada na memória da sociedade e pretende explicar o presente. Qualquer historiador minimamente interessado pela tarefa do educar, necessariamente deve levar em consideração que:

- 1) o ensino de História deve considerar as experiências dos discentes, fazer ligações (não simplistas) com a atualidade e dar importância à memória social em que o grupo está inserido;
- 2) a História é uma área do conhecimento pautada na memória coletiva dos homens através do tempo;
- 3) a cultura material e a produção intelectual dos povos de diferentes momentos históricos são fontes essenciais para a produção historiográfica;
- 4) o discente deve ser incentivado a manusear e buscar fontes primárias, através de documentos antigos, excursões em museus e similares.

Além das observações anteriores, o docente de História, a exemplo dos de outras disciplinas, também enfrenta o desafio de conhecer e aderir às novas metodologias e técnicas de ensino, sob pena de ser acusado de ultrapassado, conservador e adepto de velhas práticas. Sobre o assunto afirmou Moran (2000, p.11): "Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas".

Numa primeira análise, obviamente descontextualizada da obra, o texto sugere equivalência entre aulas convencionais (expositivas, por exemplo) e "coisa ultrapassada". Com efeito, é corrente o discurso de que o docente, para ser atualizado e moderno, deve ensinar em consonância com as chamadas "novas tecnologias", expressão que comumente é associada a equipamentos de informática, datashow e similares. Mas, afinal, o que significa ser um professor atualizado? Parece-nos óbvio que não ser "ultrapassado" significa mais

do que utilizar de computadores e demais equipamentos no cotidiano da sala de aula; já que a atualização docente está mais ligada à qualidade do conhecimento construído do que aos métodos e materiais utilizados para fazê-lo. Nesse sentido, concordamos com Moran (2000, p. 12):

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo.

Não pretendemos, convém salientar, desconsiderar a contribuição que a informática tem dado (e ainda pode dar) no aprimoramento do processo educativo, afinal "os benefícios da ciência são, sem dúvida, visíveis, quantificáveis", mesmo que "todas essas mudanças" não tenham gerado "no homem moderno uma maior capacidade de compreensão dos desafios que o cercam" (THEODORO, 2004, p. 51). Acreditamos que é preciso problematizar o discurso muito difundido entre os docentes de que o professor que gosta de aulas expositivas, quadro negro e giz é necessariamente antigo e ultrapassado. Nossa experiência com metodologia do ensino em cursos ligados à educação autoriza a afirmação de que não é difícil achar docentes bem informados e cientes de recentes pesquisas sobre esse ou aquele tema da História que escolhem a chamada "aula expositiva" e tratam do assunto de forma atualizada, integrando os discentes no ato educativo. Por outro lado, também é comum docentes basearem-se em cópias de livros didáticos antigos, com informações há muito contestadas pela historiografia e ministrarem aulas que se propõem atualizadas somente porque os professores lêem as informações num datashow e/ou utilizam de um computador.

Até o momento deixamos claro o que não é utilização de novas tecnologias. Pensemos agora no que significa utiliza-las, tomando como exemplo a informática.

Sabemos que a sociedade contemporânea, particularmente a partir da segunda metade deste século, produziu um aumento substancial de informações e de tecnologias usadas em sua gestão, podendo-se até afirmar que "estamos a nos afogar em informações, mas sedentos de conhecimentos" (SCHMIDT, 2001, p. 63).

A multiplicidade da produção do conhecimento na atualidade, a crescente especificidade das várias ciências e o aspecto mercantil da informação associados aos meios de comunicação global imergiram o homem num tipo de mundo que exige capacidade de gerir os órgãos do sentido e absorver o que lhe é oferecido rapidamente e de várias maneiras. Há o apelo visual, o auditivo, enfim, nunca se conjugou tanto a expressão "tudo ao mesmo tempo". Um garoto diante da tela de um computador pode ouvir música, assistir um filme, pesquisar para o trabalho da escola e falar com um amigo em língua estrangeira simultaneamente. É preciso formar para a diversidade. Desse modo não há nada errado com a aula expositiva se o docente souber o que fala e faz, mas há muita coisa errada se esse aluno for submetido a apenas essa experiência educativa.

Em nome do plural, a transposição didática das novas tecnologias é muito bem vinda. Trata-se de tomar as novas tecnológicas não apenas como técnicas de ensino, mas como proposta pedagógica, relacionada teórica e empiricamente com a construção dos saberes, bem articulada com o conjunto dos elementos curriculares. Mas, quanto maior o acesso à informação, mais complexo se torna pensar, refletir e gerir a mesma, fato que nos impõe a crença de que as inúmeras possibilidades da informática auxiliar na melhoria do processo ensino-aprendizagem passam, necessariamente, pela competência daqueles que dela fazem uso.

A necessidade das novas tecnologias e a formação docente

O emprego das diversas mídias a serviço do processo educacional assumiu lugar de destaque nos debates pedagógicos dos últimos anos.

Uma variada gama de equipamentos invadiu as escolas brasileiras e tem causado reações adversas entre os docentes. Há aqueles que são tomados de uma espécie de sentimento negativo: sentindo-se velhos e inoperantes, se recusam a aprender a manipular qualquer aparelho que tenha mais do que dois botões. Por outro lado, há os entusiastas, ávidos por se apropriarem da novidade, refletindo ou não sobre o processo educativo. Os últimos, geralmente, usam os equipamentos como técnicas de ensino, não agregando valor (qualitativo) ao conhecimento que pretendem construir. Mesmo assim, tais equipamentos continuam invadindo o cotidiano de docentes e escolas públicas que, num reconhecido esforço de não abandoná-los, começam a oferecer cursos rápidos de manuseio para os profissionais da instituição. Na opinião de Schmidt (2001) tais esforços são inúteis, uma vez que representam tentativas desesperadas de adequação superficial da escola à realidade mutável da sociedade; afinal, como já afirmou Nódoa (1988, p. 5), "a inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação".

Alguns profissionais da educação, se pudessem, evitariam esse tipo de discussão nas escolas. Mas já é tarde, os alunos tem acesso ao computador e aos múltiplos canais de informação também em casa. Tais tecnologias não são mais artigos de luxo.

Sobre a necessidade da utilização da informática no cotidiano da sala de aula ainda é preciso considerar o aspecto mercadológico da educação.

Numa sociedade em que vícios e virtudes se apresentam como resultado final de determinada gama de conhecimento que cada um pode obter - mediante os processos dos quais dispuserem - a educação se apresenta como o caminho fundamental para a inserção do indivíduo na coletividade. A percepção da educação como elemento principal do processo de transmutação social acabou gerando o investimento em unidades educacionais inseridas num contexto de mercado de consumo em que a meta final é o aumento dos índices que comprovam eficácia frente a outras concorrentes no "mercado educacional". A mensuração da eficácia desta ou daquela unidade de ensino está, por vezes, diretamente vinculada aos números reais que a mesma apresenta após um determinado vestibular, por exemplo, e à sua capacidade de propaganda.

Neste contexto, o marketing torna-se essencial e a aparelhagem de tais unidades com as mais modernas e variadas tecnologias é fundamental para a conquista da fatia de um mercado em que a quantificação tornou-se muito importante, colocando índices acima da qualidade do ensino, da formação integral e da cidadania.

Sabemos que ensinar é um processo social e, como tal, está diretamente ligado à cultura, às normas, às tradições e às leis que lhe circundam. Entendemos que o fenômeno tecnológico é irreversível e que o domínio das diversas tecnologias e mídias por parte do professor é fundamental, mas entendemos também que tais tecnologias devem se adequar à realidade primeira do aluno, foco principal do processo educativo. Não se pode simplesmente pretender que se implemente um laboratório de informática para que se ministre aulas de História, por exemplo, se os alunos não estão familiarizados com tal tecnologia e se, principalmente, o professor não souber como conduzir as atividades. "O ensino está voltado, em boa parte, para o lucro fácil, aproveitando a grande demanda existente, (...). Há um predomínio de metodologias pouco criativas; mais marketing do que real processo de mudança" (MORAN, 2000, p. 15).

A construção do conhecimento se configura num contexto social em que a informação está cada vez mais acessível. Mas o objetivo da educação não pode se perder em meio a tecnologias: ainda é preciso formar seres capazes de conhecer, refletir sobre o mundo que os cercam e transformar informação em ação.

Segundo Moran (2000) as informações são, por nós, processadas de várias formas, dependendo sempre do nosso objetivo e do nosso universo cultural. Para o autor a construção do conhecimento se dá de três formas: lógico-sequencial; hipertextual; multimídica.

O processamento lógico-habitual, "... se expressa na linguagem falada e escrita, em que vamos construindo o sentido aos poucos, em seqüência espacial ou temporal, dentro de um código relativamente definido que é o da língua...". Nele, a construção é lenta e concatenada, seguindo uma seqüência lógica e gradativa. Já o processamento hipertextual é baseado em uma comunicação "linkada"; a construção ganha uma lógica própria, coerente, mas "sem seguir uma única trilha previsível, seqüencial", já que "vai se ramificando em diversas trilhas possíveis". Por fim, no processamento "multimídico",

[...] as conexões são tantas que o mais importante é a visão ou leitura em flash, no conjunto, uma leitura rápida, que cria significações provisórias, dando uma interpretação rápida para o todo, e que vai se completando com as próximas telas, através do fio condutor da narrativa subjetiva [...]. (MORAN, 2000, p. 18-9).

Ainda segundo o mesmo autor, o processamento do tipo multimídico é o mais adequado para a apreensão da variedade e multiplicidade de informações e exigências do mundo atual (MORAN, 2000). Mais uma vez, constatamos que autores que defendem o uso das novas tecnologias em sala de aula estão pautados nas necessidades da sociedade plural inaugurada com a crise dos paradigmas oriundos do advento da modernidade.

Sobre as novas tecnologias, há ainda que se considerar, mais de perto, a formação docente. Os professores passam hoje por uma espécie de "pressão institucional e pessoal". Muitos docentes obrigam-se a elaborar aulas que incorporem novas tecnologias; tecnologias essas que muitos não estão preparados para utilizar e/ou que simplesmente não são adequadas ao conteúdo. Mesmo assim o fazem com medo de se apresentarem como "obsoletos" no processo dinâmico da educação. Soma-se a este sentimento de pressão constante o sentimento de culpa de alguns professores que, ao verem tais tecnologias serem sistematicamente incorporadas por colegas de profissão, vinculam imediatamente a melhoria de sua prática às inovações pedagógicas que as TICs - Tecnologia de Informação e Comunicações lhes proporcionariam.

Por vezes, tal pressão se apresenta ainda de forma mais ridícula. Quantos de nós, ainda em exercício, utilizávamos, na graduação, de máquinas de datilografia? Quantos não passamos pelas máquinas elétricas, até que tivéssemos acesso a um computador? Com as antigas máquinas, escrevíamos para depois datilografar (e não digitar), já que o texto não podia ser modificado a qualquer momento... Muitos não aprenderam a produzir conhecimento diante de uma mesa, muitos livros, papel e caneta? Quem nunca ouviu a frase "Escrevo para depois digitar, não penso no computador". Para esses, produção do conhecimento em nada se relaciona com informática. E mais: Para os docentes pesquisadores, os pedidos de financiamento atualmente não são on line? E os relatórios de pesquisa que devem ser preenchidos em formulários cuja conclusão não pode ultrapassar quinze linhas? Como abarcar o resultado de uma pesquisa de dois anos em tão restrito espaço? E os alunos que querem que os trabalhos sejam corrigidos pelo email? Quem nunca se irritou quando um discente, em plena sala de aula, digitava suas anotações num pequeno computador que produzia o tic tac das teclas por repetidas e ininterruptas vezes?

Se você, caro leitor, compartilha de uma dessas situações, sentimos em lhe avisar: "você está ultrapassado". A verdade é que os docentes não são formados para as novas tecnologias.

Se estiverem certos aqueles que acreditam que nós, educadores, tendemos a equacionar nossa própria experiência enquanto aluno (para afirmá-la ou negá-la) quando assumimos a profissão de professor, parece óbvio que significativa parcela dos docentes não tem formação adequada para o uso da informática e do computador como técnica de ensino, muito menos enquanto proposta pedagógica.

Assim, os desafios para o real aproveitamento da informática para a melhoria do ensino-aprendizagem são muitos, mas passa, necessariamente, por uma concepção de educação com a qual não estamos historicamente acostumados.

Considerações sobre a utilização da informática no processo ensino aprendizagem

Televisão, rádio, cinema, DVD, datashow, retroprojeto, música, internet, informática, são exemplos de tecnologias que invadiram as salas de aula e que requerem, portanto, uma estruturação adequada da escola bem como uma capacitação do professor para que os objetivos da educação, senão alcançados, possam pelo menos continuar sendo perseguidos.

Sabemos que "o recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que são usuários" e, portanto, que sua simples aquisição por parte da escola não garante o potencial máximo da aprendizagem (BEHRENS, 2000, p. 99). A mediação adequada por parte dos professores da inserção das diversas tecnologias no âmbito escolar é de fundamental importância, bem como a transposição didática desse novo conceito.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (...). É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144-5).

"É urgente atualizar a tecnologia educacional porque uma nova 'autodidaxia' importante está se desenvolvendo há vários anos nos jovens por meio das mídias" (PERRIAULT, 1996, p. 15). De conformidade com o autor, é premente a adequação do processo educativo às novas tecnologias a que os jovens têm acesso contínua e quotidianamente.

Pensando sobre a ampla utilização da mídia, tanto no âmbito público como no privado, Belloni (2001) propõe duas questões: 1) Como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês?; e 2) Como pode a escola pública assegurar a inclusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão e futuros "ciberanalfabetos"?

A estas somamos outra: como garantir que as novas tecnologias sejam mecanismos de inclusão e não de exclusão dos grupos social e economicamente menos

favorecidos?

Às duas primeiras indagações, responde a autora:

Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico, competente. Isto exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade (BELLONI, 2001, p. 10).

À última respondemos: o importante é tentar munir os alunos carentes de escolas de periferias de elementos que os permitam lidar com tais tecnologias sempre deixando bem claro que há outras formas de executar quaisquer atividades. É preciso demonstrar que há informações reunidas numa busca pela internet, por exemplo, mas que também há conhecimento pelas ruas, nos anúncios, na memória coletiva da sociedade, nas canções populares, nos desenhos dos muros. A história pode ser encontrada e estudada em variadas fontes, para além das sistematizações da informática e nada supera o pensamento humano.

Mas a escola pública se apresenta como portadora deste estandarte de inclusão social, por meio de uma idéia de compensação sócio-democrática a que estaria destinada com a apresentação e aplicação destas novas mídias às classes sociais menos favorecidas que, de outra forma, não teriam possibilidade de contato diário com tais tecnologias. Essa concepção, é claro, complica a vida dos docentes das escolas de periferia.

A inserção e disseminação da tecnologia em âmbito social já vêm sendo estudadas há muito tempo. Em meados do século XX, o sociólogo francês Friedmann (1950) já falava em "ambiente técnico". Segundo Belloni (2001, p. 17), a novidade em Friedmann foi o reconhecimento da existência de uma "tecnificação crescente, não apenas do mundo do trabalho, mas das outras esferas da vida social, o lazer, a cultura, as relações pessoais". Pensando no mundo contemporâneo, Porcher (1977) afirmou que o cotidiano da vida urbana estava se tornando uma escola paralela, em que tanto adultos quanto crianças estariam aprendendo conteúdos mais "interessantes" do que os ensinados nas escolas convencionais.

A absorção por parte das escolas das tecnologias de informação e comunicação ocorre gradativa e lentamente já que a mesma, enquanto instituição social especializada em educação, não absorveu as tecnologias eletrônicas e suas decorrentes mudanças sociais e cognitivas na mesma amplitude em que elas surgiram. A absorção e aplicação das TICs por parte do ensino ocorreram lentamente, mas foi (e ainda é) mais vagarosa no ensino público, se comparado com a rede particular. Quando falamos em lentidão na absorção de novas tecnologias pela educação, estamos considerando a estrutura física, a capacitação e domínio dos equipamentos por parte dos professores, a assimilação por parte dos alunos, a transformação da tecnologia selecionada em aprendizagem, desde o simples emprego de um retroprojeter em sala de aula a até a adequação da informática à proposta pedagógica da instituição.

Não se pode negar o fato de tais competências serem bem mais exploradas na rede privada de ensino. O ensino particular consegue congrega uma gama maior de recursos disponíveis para que se invista na infra-estrutura necessária, na capacitação dos professores e na reflexão acerca da transposição didática das novas tecnologias.

O aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem de século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo (BELLONI, 2001, p. 24).

Num mundo plural em que as TICs se multiplicam rapidamente, sua aplicabilidade no processo educativo é urgente. Mas

[...] é também preciso evitar o "deslumbramento" que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas. É importante lembrar que este "deslumbramento" frente às incríveis potencialidades das TIC está longe de ser uma ilusão ou um exagero "apocalíptico", mas, ao contrário, constitui um discurso ideológico bem coerente com os interesses da indústria do setor (BELLONI, 2001, p. 24).

Na incorporação de novas tecnologias por parte da educação precisamos considerar suas formas de mediatização, a exemplo de "um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma". O processo de mediatização deve ser compreendido como uma escolha consciente de formas variadas de abordagens didáticas de um dado assunto que permitam os estudantes construir conhecimento de modo mais autônomo e independente possível (BELLONI, 2001, p. 26).

No sentido amplo do termo, uma técnica pode ser entendida como sendo um dispositivo ou um procedimento desenvolvido para a execução de uma arte, de um ofício, de um lazer ou para proporcionar melhor conforto às pessoas e ampliar o seu domínio sobre a natureza. A criação de uma nova técnica resulta normalmente de uma síntese evolutiva de informações e conhecimentos acumulados no transcorrer de um certo período. Além desse processo cumulativo, destaca-se a necessidade de realizar retificações pela tradição cultural (PAIS, 2002, p. 92).

As TICs se transformaram num significativo aliado do desenvolvimento das inteligências múltiplas; inteligência lingüística, lógico-matemática, inteligências espacial ou visual, musical, cinestésica ou física, interpessoal, intrapessoal e naturalística. "Tecnologia na escola envolve não somente garantir a presença dos meios em sala de aula, mas, principalmente garantir sua integração nos processos curriculares" (ZACHARIAS, 2007, p. 2).

Há vantagens evidentes na incorporação das NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicações no processo educacional. Vejamos algumas.

1) Enquanto simples material didático, a informática já seria importante. São incontáveis os acréscimos que a informática traria à educação daqueles alunos que dispõem quase que exclusivamente do livro didático nas escolas mais periféricas do nosso país. Mesmo tendo o livro, as crianças não podem manuseá-lo direito porque devem preservá-lo para permanecer na escola. Podemos imaginar como seria bom que os mesmos dispusessem de textos, imagens e sons com os quais eles pudessem interagir através do computador.

2) É sabido que todo conhecimento passa por um processo de maturação, auxiliado por debates e reflexões coletivas. Não é a toa que as Universidades promovem encontros e congressos de várias áreas, na tentativa de auxiliar a produção e difusão do conhecimento. A internet diminui as despesas e as distâncias dos debates, aumentando o acesso à tais possibilidades de interação. Tem razão Behrens (2000, p. 99), ao afirmar que:

[...] a Internet tem disponibilizado a tecnologia da informação a um grupo imenso de pessoas, que podem conectar a rede, passando a ser usuárias do universo de informações organizado no mundo inteiro. [...] A Internet permite a formação de grupos de discussão por meio de chats e fóruns, que possibilitam o acesso de alunos e professores como usuários do sistema para compartilharem informações

sobre determinado assunto de interesse comum ou até participando do mesmo projeto, local nacional ou internacionalmente.

3) A necessidade empírica de visualização para um professor que ministra aulas do Egito Antigo seria facilmente solucionada com a internet.

4) A produção de livros e materiais melhorou significativamente em comparação com o tempo da datilografia.

5) As informações circulam mais rapidamente e com mais acessibilidade.

Enfim, ainda há muito para refletirmos sobre as novas tecnologias, sobretudo a informática, na educação. Mas não podemos mais nos furtar a integrar o grupo de debate sobre o assunto, uma vez que as ligações entre a modernidade e a educação não são reversíveis.

Considerações Finais

Tecendo algumas considerações acerca do ensino de História, esperamos ter demonstrado, nesse texto, que a informática representa o conjunto das novas tecnológicas aplicadas à educação. Acreditamos que esse é um fenômeno intimamente ligado com o advento da modernidade e das novas exigências do capital, contexto histórico que nos remete ao debate pedagógico da transposição didática dessas tecnologias, tendo em vista as relações cotidianas em sala de aula.

Termos como TICs, NTICs, programas, MSN, email, chats se misturaram definitivamente àquelas palavras já velhas conhecidas dos professores, como aula, didática, disciplina, ensino-aprendizagem.

Ainda é longo o caminho que devemos percorrer em busca de uma formação docente que equacione qualidade e atualidade na construção do conhecimento. Mas uma coisa é certa: gostemos ou não, qualquer reflexão sobre o processo educacional passa hoje pelas discussões em torno dos potenciais pedagógicos da informática e/ou das novas tecnologias.

Referências

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p.67-132.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas, SP: Associados, 2001.

FRIEDMANN, G. **Où va le travail humain?** 11. ed. Paris: Gallimard, 1950.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p.133-173

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NÓVOA, A. **Inovação para o sucesso educativo escolar**. Aprender, Lisboa, PT, n.11, s/p, Nov. 1988.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRIAULT, G. **La transmission du savoir à distance**: autoroutes de l'information et télé-savoirs. Paris: L' Harmattan, 1996.

PORCHER, C. **A Escola Paralela**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001, 11-26.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.49-55.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Novas tecnologias**. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeeducacional.com.br/novas.html>>. Acesso em: 01 jul. 2007.

VIDA E MORTE DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA: reflexões sobre uma identidade em movimento

Antonio Francisco Ramos¹

Maria Vilani Cosme de Carvalho²

Resumo

Este artigo é um estudo teórico da identidade do Educador Social de Rua, como resultado das crises sociais e políticas do capitalismo e da globalização. Buscando captar os fios que constituem a tessitura dessa identidade profissional, demonstramos as mudanças no atendimento às crianças em situação de rua, os tipos de relações sociais e laços imaginários que demandam por novas configurações de homens e mulheres. Assim, a discussão está organizada em dois momentos: o primeiro é uma reflexão teórica da categoria identidade com base nos estudos de Silva (2000), Ciampa (2002), Hall (2006), Laurentti e Barros (2000), Berger e Luckmann (2007), Carvalho (2004; 2006) e Batista (2002); o segundo momento discute a natureza e especificidade da Educação Social de Rua, o contexto histórico-político de sua emergência e as implicações nos papéis e identidades do educador social de rua de Teresina, tendo por base os estudos de Oliveira (2007), Graciani (1997), Pereira (2001), Costa (1991), Bonfim (2002), Santos (2004), Gregori e Silva (2002), Adad (2004) dentre outros. A análise desses estudos nos possibilitou compreender a identidade como uma construção social e que: a Educação Social de Rua não representou um contínuo das ações educativas dos movimentos sociais, mas, uma ruptura que configurou uma nova identidade profissional, ocasionando a substituição gradativa da experiência educativa promovida pelo movimento social local; a diminuição do agir comunicativo com gradativa perda da autonomia no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas; e a impossibilidade da reposição da identidade pressuposta ao educador social de rua.

Palavras-chave: Identidade. Educador Social de Rua. Educação Social de Rua.

LIFE AND DEATH OF STREET SOCIAL OF THE EDUCATOR: reflections on an identity in motion

Abstract

This article is a theoretical study of the identity of the Social Educator of Street, as resulted of the social crises and politics of the capitalism and globalization. Searching to catch the wires that constitute the tessitura of this professional identity, we demonstrate the changes on the attendance to the children in street situation, the imaginary types of social relations and bows that demand for new configurations of men and women. So, the quarrel is organized at two moments: the first one is a theoretical reflection of the category identity, with base on the studies of Silva (2000), Ciampa (2002), Hall (2006), Laurentti and Barros (2000), Berger and Luckmann (2007), Carvalho (2004; 2006) e Batista (2002); the second moment argues the nature and particularity of the Social Education of Street, the historic-politic context of emergency it and the implications in the functions and identities of the social educator of street of Teresina, having for base the studies of Oliveira (2007), Graciani (1997), Pereira (2001), Coast (1991), Bonfim (2002), Santos (2004), Gregori and Silva (2002), Adad (2004) amongst others. The analysis these studies made possible us to understand the identity as a social construction and that: the Social Education of Street did not represent a continuous of the educative actions of the social movements, but, a rupture that configured a new professional identity, causing the gradual substitution of the educative experience promoted by the local social movement; the reduction of comunicativo acting with gradual loss of the autonomy on planning and development of the educative activities; and the impossibility of the replacement of the identity estimated to the social educator of street.

Keywords: Identity. Social educator of Street. Social Education of Street.

Recebido em: Outubro de 2008

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹ Formação acadêmica em Ciências Sociais e especialização em Psicologia da Educação pela é membro da Equipe de Estudos Estratégicos e Análise de Indicadores Educacionais da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí. E-mail: franciscoramos@hotmail.com

² Prof.ª Dr.ª do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: vilacosme@ufpi.br

Introdução

A psicologia da educação é um campo de conhecimento relativamente novo e importante para a compreensão das subjetividades que são constituídas nos contextos educativos. Ela engloba estudos relativos ao desenvolvimento das consciências e da identidade como produtos advindos das relações de interações sociais nos contextos educativos em determinada sociedade (GATTI, 2003). Na sociedade atual, em que pese o capitalismo e a globalização, assistimos a um deslocamento das estruturas e processos centrais nos quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo. Isso tem gerado uma crise de identidade, fazendo surgir novas identidades (HALL, 2006), como a identidade profissional do educador social de rua.

Buscando entender os processos que propiciaram a construção social da identidade profissional do educador social de rua, lançaremos mãos sobre a experiência pessoal vivida no trabalho educativo com crianças e adolescentes em situação de rua durante cinco anos, nos estudos bibliográficos sobre o tema e em alguns dos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. A questão é: Como uma atividade ligada à educação popular, denominada de Educação Social de Rua transitou para o campo governamental, institucionalizando-se numa linha de política pública de assistência social, demandando um modo de ser (pensar, sentir e agir) *sui generis* que delineou o perfil de um profissional que ficou conhecido como educador social de rua? O que se ganha e o que se perde nesse processo? Quais as implicações para a identidade desse profissional? O argumento principal é que a identidade profissional do educador social de rua é uma construção social, visto que está relacionada ao desempenho de papéis sociais propostos pelas políticas de identidades como modelos a serem aprendidos pelo processo de socialização (aprendizagem) e de individualização (desenvolvimento). (CARVALHO, 2006).

Na tentativa de captar os fios que constituem a tessitura dessa identidade, realizaremos um estudo teórico com o objetivo de demonstrar as mudanças ocorridas no âmbito da política de atendimento local às crianças e adolescentes, os tipos de relações sociais e laços imaginários oriundos do contexto do capitalismo e do mundo globalizado que demandou por novas configurações de homens e mulheres que constituíram a identidade profissional do educador social de rua de Teresina.

Para fins didáticos essa discussão está organizada no entorno de dois momentos: o primeiro trata de uma reflexão teórica da categoria identidade com base nos estudos de Silva (2000), Ciampa (2002), Hall (2006), Laurentti e Barros (2000), Berger e Luckmann (2007), Carvalho (2004; 2006) e Batista (2002), para entendê-la como uma construção social; o segundo momento discute a natureza e especificidade da Educação Social de Rua, o contexto histórico-político de sua emergência, as implicações nos papéis e identidades do educador social de rua de Teresina. Nesse segundo momento tomaremos por base os estudos de Oliveira (2007), Graciani (1997), Pereira (2001), Costa (1991), Bonfim (2002), Santos (2004), Gregori e Silva (2002), Adad (2004), dentre outros.

A identidade como uma construção social

A discussão da identidade como uma construção social é feita com base em três aspectos: primeiramente, os diversos sentidos e terminologias atribuídas à categoria identidade por diferentes campos do conhecimento ao longo da história; em segundo lugar, a relação entre identidade e diferença, vista como uma relação social que envolve assimetrias de poder que constituem o indivíduo e, por fim, a relação entre papéis sociais e identidade profissional.

Sentidos e terminologias atribuídas à categoria identidade

A categoria identidade, vista numa linha de tempo, apresenta-se a cada período de forma diversificada quanto ao seu significado. Segundo Jacques (1998), a discussão sobre a identidade ao longo da trajetória do conhecimento humano passou por períodos de valorização e de declínio. Por exemplo, na antiguidade clássica o valor à vida individual e ao mundo interno era tido como importante, chegando, posteriormente, ao declínio com a influência da concepção cristã de homem e do corporativismo feudal. Este declínio foi tão acentuado que somente entre os séculos XI e XIII é que os historiadores se referem à descoberta da individualidade. Mas é no período entre as últimas décadas do século XVIII e XIX na Europa, com o advento do movimento romântico, que a individualidade ganhou sua tônica. Ao contrário do racionalismo que marcou o período neoclássico em meados do século XVIII, esse movimento passou a designar toda uma visão de mundo marcada pelo lirismo, pela subjetividade, pela emoção e pelo eu³. Esse período possibilitou a propagação de produções teóricas sobre a identidade, sobretudo no âmbito psicológico (LAURENTI; BARROS, 2000).

Segundo Laurenti e Barros (2000), as primeiras produções teóricas utilizavam o termo personalidade para se referirem ao que hoje se entende por identidade. Seu significado que comportava não só a dimensão do individual, mas também do biológico, baseava-se nos fundamentos da ciência médica, cujo argumento principal dessa perspectiva teórica era baseado na invariância do comportamento e da estrutura psíquica. Essa ênfase ao biológico e ao individual instituiu uma dicotomia entre o indivíduo e o grupo, o homem e a sociedade, deixando em segundo plano a história social do indivíduo.

Na contramão dessa perspectiva surgiram os estudos em Psicologia Social, em especial aqueles que ao considerar o homem como sujeito social inserido num contexto sócio-histórico colocaram a problemática da identidade como lugar central nos estudos de William James e George Mead, por exemplo. Além da Psicologia Social, outros campos de conhecimento, dos quais se destacam a Psicologia Analítica do Eu, a Psicologia Cognitiva, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, lançaram-se ao estudo da identidade gerando uma diversidade de abordagens teórico-metodológicas.

Essas abordagens sobre identidade, segundo Jacques (1998), podem ser agrupadas em duas tradições: a americana e a europeia. Na tradição americana, a idéia de identidade é referida como "self" ou "self-concept", correspondendo a "conceito de si", cuja ênfase é no indivíduo. Ao contrário da tradição Americana, a abordagem europeia sobre identidade dava ênfase ao social, privilegiando o uso da noção de "representação de si", como a representação de um objeto ausente (o si mesmo). Essa ênfase, ora ao individual e ora ao social, refletia uma dificuldade conceitual em exprimir a complexidade do que seja identidade. O exemplo dessa dificuldade conceitual é representado pelo uso de predicativos para qualificar os diferentes sistemas identificatórios que constituem a identidade.

Jurandir Freire Costa emprega a qualificação 'identidade psicológica' para se referir a um predicado universal e genérico definidor por excelência do humano em contraposição a apenas um atributo do eu ou de algum eu como é a identidade social, ainda étnica ou religiosa, por exemplo. Habermas (1990) refere-se a 'identidade do eu' que se constitui com base na 'identidade natural' e na 'identidade de papel' a partir da integração dessas através da igualdade com os outros e da diferença em relação aos outros. Com base no pressuposto inter-relacional entre as instâncias

³ Para saber mais sobre o Romantismo acessar: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>.

individual e social, a expressão 'identidade social' vem sendo empregada (NETO, 1985), buscando dar conta dessa articulação. (JACQUES, 1998, p.161)

Sobre essa questão, Laurenti e Barros (2000) destacam que em meio à diversidade de qualificações e predicativos atribuídos à identidade, o termo identidade social parece apontar de forma mais explícita para a solução da problemática conceitual presente na discussão de sua origem individual ou coletiva. Vale ressaltar que a identidade, assim como outras formas de expressão do psiquismo humano, é constituída na relação do indivíduo com o mundo (físico, social, histórico e cultural), relação essa mediada por processos complexos de interação social como a linguagem e a atividade que levam à apropriação da realidade objetiva e, com isso, à constituição da realidade subjetiva (VIGOTSKI 1994, apud CARVALHO, 2004). É nesse processo interativo que o indivíduo ou uma dada categoria profissional se identifica e se diferencia dos outros e constitui uma identidade (CARVALHO, 2006)

Identidade e diferença: movimentos de fixação e subversão da identidade

Uma vez entendido os diversos sentidos e significados atribuídos à categoria identidade ao longo da história do conhecimento humano, buscaremos nesse item discutir a importância da linguagem na instituição da identidade e da diferença, visto como resultado do encontro entre o individual e o social, permeado por relações de poder em suas instâncias mais amplas. Essas manifestações do poder no processo de produção da identidade implicam em sua fixação e/ou desestabilização. Como a fixação da identidade não é resultante de processos biológicos ou naturais, mas de uma construção histórica, social e cultural, "[...] é necessário criar laços imaginários que permitam 'ligar' pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum 'sentimento' de terem qualquer coisa em comum." (SILVA, 2000, p. 85).

Além dos movimentos de fixação da identidade, existem também aqueles que se volta para a sua subversão, o exemplo disso são os processos de hibridização, que geram possibilidade da criação de identidades que traz a marca da ambigüidade como resultado da interação entre diferentes indivíduos ou grupos, com características sociais e culturais distintas. Esses processos de interação social envolvem relações de identidade situadas assimetricamente em relação ao poder. A identidade que se constitui nesses processos não corresponde mais às identidades originais, apesar de guardar traços delas, mas a uma terceira identidade que traz a possibilidade de se apresentar como uma diferença, que se abre como uma estratégia política de questionamento dos processos de fixação da identidade, afetando o poder e gerando uma tensão.

Essa tensão está estreitamente ligada aos processos de afirmação e construção de novas identidades coletivas resultantes de contextos de mudanças. A identidade profissional do educador social de rua de Teresina é um exemplo, pois sua construção envolveu aproximação entre representantes do poder público municipal e do movimento social, sob a forte influência das demandas prescritas no Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular no seu artigo 86, que estipula: "A política de atendimentos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios".

Nessa aproximação, cada um tem seus interesses. De um lado, o movimento social que desenvolve um trabalho educativo, buscou a emancipação cidadã das crianças e adolescentes em situação de rua, de outro lado o poder público municipal na tentativa de

controlar o tempo e espaço "ocioso" desse segmento populacional. Na verdade, com o intuito de resolver conflitos em face dessas expectativas sociais conflitantes que perpassam a discussão da autonomia ou não, ambos buscaram o reconhecimento e/ou a transformação de suas identidades.

A busca da transformação e reconhecimento das identidades, tanto pelos movimentos sociais quanto pelos órgãos do poder público municipal implica em duas conseqüências, que traz à tona a discussão das políticas de identidades. Segundo Ciampa (2002, p. 134):

[...] a questão das políticas de identidades de grupo envolve a discussão sobre autonomia (ou não), que se transforma para indivíduos em indagações sociais sobre autenticidade (ou não) de identidades políticas, talvez refletindo duas visões opostas, dependendo de se colocar a ênfase na igualdade - uma sociedade centrada no Estado - ou na liberdade - uma sociedade composta por indivíduos.

A primeira concerne ao fortalecimento do poder regulatório da instância municipal que ao incorporar os militantes e agentes de pastorais nos serviços e projetos institucionais, contribuiu para criação de uma política de atendimento governamental às crianças e adolescentes em situação de rua e uma equipe especializada para o trabalho. A segunda conseqüência implica na diminuição ou perda da autonomia do papel político e educativo do movimento social junto às crianças e adolescentes em situação de rua à medida que se institucionalizou.

Nesse sentido, identidade e diferença são processos que revelam o movimento de fixação e subversão da identidade e, portanto, deixam claro que o reconhecimento de um dado indivíduo ou grupo social (categoria profissional) ocorre nas relações de igualdade e de diferença com os diferentes outros (pessoas, categoria profissional, movimentos sociais etc.) que funcionam como modelos a serem seguidos ou não. Como é pela diferenciação e igualdade que se afirma e se reconhece uma identidade é relevante analisar a importância dos papéis sociais que são interpretados pelos outros e que são fontes de referência na constituição da identidade.

Os papéis sociais, a identidade profissional e a (im)possibilidade de autonomia

Em que pese os movimentos de fixação e subversão da identidade, os papéis sociais são as instâncias de intermediação entre os elementos subjetivos e objetivos relativos às estruturas sociais (instituições, organizações e grupos) que constituem as identidades profissionais. Assim, os papéis, por intermédio das políticas de identidades, são propostos como modelos a serem aprendidos nos diferentes contextos de socialização. Nesse processo de aprendizagem, junto com os papéis, assimilam-se os rituais, as normas, os elementos cognitivos, afetivos e éticos concernente ao seu desempenho.

Se, por um lado, esta aprendizagem facilita a inserção das pessoas na realidade social, por outro pode impedir que cada um desempenhe o seu papel de uma forma que tenha sentido para sua subjetividade. Quando isso ocorre, dizemos que o exercício do papel levou o indivíduo a um processo de mesmice ou de reposição de sua identidade, o que o impede de alcançar o grau de independência em relação a esses papéis e, conseqüentemente uma identidade autônoma. (BAPTISTA, 2002, p. 146).

A possibilidade de o indivíduo vir a desempenhar esses papéis de modo a constituir uma identidade autônoma depende da natureza das relações sociais que acontecem em diferentes contextos de socialização. Nesses termos, Berger e Luckmann

(2007) esclarecem que a aprendizagem de papéis deve ocorrer pelos processos de socialização primária e secundária. A socialização primária tem como contexto social a família, é marcada por relações sociais carregadas de conteúdo afetivo e os papéis sociais aprendidos têm uma relação direta com os modelos de comportamento de seus membros. Porém, na medida em que os indivíduos se desenvolvem ocorre a socialização secundária, visto que eles são inseridos em novos contextos sociais, o que possibilita ampliar as relações sociais e se deparar com novos papéis sociais, a exemplo, os papéis profissionais.

Nesses dois contextos de socialização, sobretudo o secundário, há relações sociais que podem contribuir para a mera reprodução dos papéis sociais. Mas, de acordo com Baptista (2002, apud Habermas, 1990), existe uma fase de superação, de deslocamento dessa realidade de reprodução de papéis estabelecidos, ao colocar que o papel profissional é que dá suporte para a identidade do eu, entendendo que a identidade do eu só se concretiza quando o indivíduo adquire uma autonomia no exercício dos papéis desempenhados, assim como sua generalização. Esse fato permite a visão de uma totalidade diferenciada da soma do conjunto de papéis desempenhados, constituindo o que Habermas (1990) denomina de identidade autônoma ou identidade do eu. Essas identidades possuem uma relação com duas maneiras de agir no mundo moderno: o agir instrumental e o agir estratégico.

O agir instrumental está relacionado com a reprodução da realidade promovida pelas políticas de identidades instituídas no mundo sistêmico (o mundo da reprodução material, do trabalho da racionalização, da naturalização das relações sociais). O agir estratégico é caracterizado como um agir comunicativo voltado ao mundo vivido, à reflexão, ao diálogo, à diferenciação, à autonomia e à transformação. Sobre o agir comunicativo, Baptista (2002) chama atenção para o fato de que, este é a condição de emancipação do ser humano, ou seja, quando houver a possibilidade de se estabelecer projetos coletivos que conduzam a um estado em que os homens efetivamente sejam responsáveis pela construção de sua história.

Diante do exposto pergunta-se: Que tipo de relações sociais e laços imaginários permitiram ligar sobre o mesmo campo de atuação, pessoas do movimento social e do poder público, cujos interesses são divergentes, em uma coisa comum que passou a ser conhecida como Educação Social de Rua? A resposta a essa questão passa, antes de tudo, por uma reflexão sobre as particularidades que instituíram e constituem essa prática educativa, o que requer compreender a sua natureza e especificidade.

A educação social de rua: natureza e especificidade

Sobre o ato de Educar na rua, Pereira (2001) registra que talvez essa prática tenha sido algo *sui generis* na história da humanidade. Os gregos na antiguidade, logicamente com um sentido diverso do que é hoje, tinham-na como uma rotina. Por exemplo, os filósofos "[...] Sócrates, Aristóteles e Epicuro, todos, à sua maneira particular, ensinavam nas ruas ou pelas ruas" (PEREIRA, 2001, p. 02). O ensino acontecia dessa maneira, porque nessa época não existia a prática de "escolarização", como a concebemos na contemporaneidade. A escolarização em espaços fechados ou privados emerge com o domínio dos monastérios sobre a cultura grega, após a invasão do Império Romano na idade média assumindo feições variadas ao longo dos séculos.

Segundo Sousa (2009), no ocidente durante a idade média os parâmetros da ação pedagógica e finalidade da formação se fundavam na concepção do homem como criatura divina, cujas técnicas de ensinar, a maneira de pensar estava centrada na visão teocêntrica (Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação

do cristão). Já entre os séculos XVI e XVIII (Renascimento) o ato de educar acompanha uma nova concepção de homem, que embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesíastica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada, excluindo dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos. Assim, a escola se volta não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação moral. Com isso a escola se tornou um meio de isolar as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, através da disciplina separando-as da sociedade dos adultos (ARIÉS, 1981).

No Brasil, entre os séculos XVII e XIX, berço de uma sociedade agrária e escravista, o interesse pela educação elementar era ínfimo, daí a herança do grande número de iletrados que atravessou os séculos das luzes e a era pombalina. Entretanto, no século XIX, com a intervenção cada vez maior do Estado surgiu a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, cuja ênfase estava voltada para a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Nesse contexto o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas ganha sua tônica em decorrência da rápida expansão industrial.

Em meados do século XX, período político de perseguição aos comunistas, censura e o fortalecimento da ideologia de mercado baseada numa política econômica submissa ao capitalismo internacional de forte orientação liberal, houve o crescimento vertiginoso da economia brasileira e na mesma proporção as desigualdades sociais. No entanto, com a queda da Ditadura Militar na década de 80, os problemas sociais tornaram-se mais visíveis publicamente sob a égide de contradições significativas. De um lado, a reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, a redemocratização e a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, de outro lado, a crise recessiva iniciada na década de 70, que se apresentou como um processo de estagnação no campo da Economia e da Cultura e da Educação.

Esta estagnação provocou o aumento do desemprego, crise institucional, corrupção, degradação social, abandono da infância e da adolescência de rua (GRACIANI, 1997). Com isso surgem as primeiras experiências educativas voltadas à população de rua no Brasil (diferentemente da educação Grega desenvolvida nas ruas e pelas ruas), concretizando-se como prática educativa, cuja especificidade (tempo, espaço, procedimentos e conteúdos) estava imbricada com o fazer da educação popular brasileira de base libertadora. Segundo Graciani (1997), o sentido de libertadora, "[...] consiste, pois, numa práxis que subverte a ordem; é crítica total ao estabelecido, ao normalizado, ao cristalizado, é "uma inserção crítica na história"; é uma forma de compromisso que Freire chama de engajamento".

Esses fazeres tinham como referência política as Comunidades Eclesiais de Base (CEB'S) da Igreja Católica, as lutas contra as realidades de maus-tratos e a superpopulação vivida pelas crianças e adolescentes nas ruas e instituições de atendimento vivenciadas na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), no estado de São Paulo. Dessa forma, tanto dentro como fora das instituições, os sujeitos envolvidos na causa da criança e do adolescente em situação de rua, passaram a construir um movimento contrário ao paradigma correccional, minando a estrutura ideológica e social que orientava suas práticas.

Nesse movimento, os sujeitos engajados no processo educativo de ensinar na rua, buscavam conhecer seus próprios processos de aprendizagem por intermédio de reflexões que envolviam, por exemplo: o conhecimento universal historicamente acumulado pela civilização humana e de si mesmo; a apropriação das faculdades e instrumentos teóricos adequados para criticá-los e superá-los; apropriação das faculdades e instrumentos práticos

adequados para reconstruir, recriar e transformar a realidade. Todo esse processo contribuiu para a formação de um corpo teórico próprio, ou melhor, um campo de saber, que alimentou o movimento social e forneceram os princípios balizadores da Educação Social de Rua, como: coerência, pertinência e eficácia). Sobre esses princípios Graciani (1997) esclarece:

[...] coerência é a harmonia entre situações, acontecimentos, ou idéias desenvolvidas em atos pelo educador/educando; pertinência é a adequação às necessidades básicas e às circunstâncias dos educandos; e eficácia é a qualidade de produzir resultados quantitativos e qualitativos, mensuráveis mediante indicadores objetivos, no desempenho da ação educativa de rua.

É importante ressaltar que a Educação Social de Rua no Brasil, nos primeiros momentos do desenvolvimento de suas ações, tinha como referência os movimentos sociais (Movimento de Meninos e Meninas de Rua e Pastoral do Menor) e as instituições governamentais (Universidades e FEBENs), ambos com interesses particulares e divergentes. Porém, Oliveira (2007) apresenta dois fatos importantes para a convergência desses interesses e ações divergentes, que contribuíram ao início da construção da Educação de Rua como um recorte da educação popular, em particular da Pedagogia do Oprimido. O primeiro fato é a aproximação entre universidade e movimento social através da UNICEF, que apoiou um estudo sociológico realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), com o objetivo de analisar os problemas relacionados às crianças e adolescentes em situação de risco. Essa aproximação da universidade à questão contribuiu com o fortalecimento dos movimentos sociais. Esse fato foi o estopim para o estabelecimento de relações sociais, até então antagônicas entre trabalhadores e intelectuais, cristãos e marxistas, profissionais liberais e líderes comunitários, no entorno de uma atividade comum, educar na rua.

O segundo fato concerne à experiência de sistematização dos saberes daqueles que atuavam de forma organizada junto às crianças e adolescentes em situação de rua, através do Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua, apoiado pelo UNICEF e Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). O "principal objetivo era desenvolver abordagens de intervenção comunitária, com base na idéia de que uma adequada atenção às crianças e adolescentes 'de rua' e 'na rua' implica envolvimento com suas comunidades de origem" (OLIVEIRA, 2005, p. 148).

Esses dois fatos convergiram para a construção de elementos teóricos que delimitou um campo ação situado entre a assistência social e a educação popular, que buscou responder às necessidades das crianças e as angústias, inquietações sociopolíticas dos profissionais envolvidos. Esses profissionais, no geral, eram jovens graduados em antropologia, sociologia ou teologia, que atuavam como agentes da Pastoral do Menor. Ligados à ideologia cristã desenvolviam suas atividades sem treinamento específico ou supervisão, mas, mesmo assim, foram capazes de refletir sobre seu trabalho e estudo, fato que possibilitou o surgimento de referenciais teórico-metodológicos para "o fazer" da Educação Social de Rua: a Pedagogia da Presença, Pedagogia do Direito e a Educação em Meio Aberto.

A Pedagogia da Presença, segundo Costa (1991), se inicia com o 'namoro' pedagógico. Nessa fase o educador se insere no contexto da rua, observa o educando, buscando conhecer seus hábitos, costumes, o ambiente, características. É um processo de envolvimento que busca despertar na criança ou no adolescente em situação de rua o desejo do encontro. Para que isso ocorra é necessária paciência histórica, ou seja, capacidade de resistência e de luta à dinâmica dos acontecimentos e dos fatos, na espera do desabrochar deste momento - o momento em que descobrimos o mistério existencial da criança (COSTA, 1991). Quando esse momento acontece o educador se lança na construção dos laços de

confiança, inicialmente com o(s) educando(s) alvo da primeira relação e progressivamente com o grupo. Nesse estágio, o educador desenvolve atividades lúdico-pedagógicas e reflexivas, com vista a criar vínculos e descobrir ou despertar as qualidades pessoais dos educandos.

O último estágio é a construção de vínculo. Nele é necessário superar os contatos superficiais e efêmeros e intervenções técnicas puramente objetivas. Somente a presença poderá quebrar o profundo isolamento (dos jovens) sem violar seu universo pessoal. Nesse processo, tanto o educador quanto o educando se transformam existencialmente à medida que promovem troca de afetos e um equilíbrio de poder. Essa transformação se traduz no rompimento com as práticas, idéias e sentimentos nocivos e degradantes, possibilitando-lhes a construção de um novo projeto de vida.

A Pedagogia de Direitos, segundo referencial teórico-metodológico que forneceu as bases à educação social de rua, surgiu com o projeto "Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua". Esse projeto possibilitou a criação de uma base de dados para a disseminação de informação das experiências de Educação Social de Rua no Brasil e realizou o Primeiro Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua, em Brasília no ano de 1984. A realização desse seminário contribuiu para o surgimento de um movimento político, a favor das crianças e adolescentes em situação de rua, que ficou conhecido como Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Esse movimento, junto com entidades como a Pastoral do Menor, buscou a organização de crianças e adolescentes na luta pelos direitos e alternativas educacionais, baseada na construção de projetos de vida e no desenvolvimento de uma consciência crítica, voltada à transformação das estruturas sociais e das políticas assistencialistas. Esse processo culminou com a consolidação de uma Pedagogia Política e de Direitos no Brasil.

A Educação em Meio Aberto, o outro referencial teórico-metodológico da Educação Social de Rua, operacionalizado pelo Projeto Criança de Rua (PCR) em São Paulo, primeiro abrigo institucional que acolhia crianças e adolescentes sem referência familiar, oriundas de outra instituição ou da rua. A especificidade no atendimento caracterizava-se pelo desenvolvimento de atividades educacionais em espaço aberto, diferentemente do ambiente de sala de aula, com o fito de tornar as crianças e adolescentes pedagogicamente produtivos. Segundo Oliveira (2007), a Educação em Meio Aberto já era praticada por Freinet desde o início do século XX associada a outras experiências pedagógicas como a Pedagogia pelo Trabalho em parceria com a escola e a comunidade. "Mas a experiência brasileira de aplicação desse modelo pedagógico, na segunda metade do século, constituiu uma renovação, uma retomada e, dadas às circunstâncias, uma reinvenção" (OLIVEIRA, 2007, p.152).

Esses referenciais teóricos metodológicos ganharam sua tônica em meados da década de 1980, no contexto histórico-político do Movimento das Diretas-Já. Com a promulgação da nova Constituição Federal e da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), inaugurou-se um novo paradigma que substituiu a antiga Doutrina da Situação Irregular⁴ pela Doutrina da Proteção Integral⁵ (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA, 2008). Isso alimentou ainda mais a luta pelos direitos da criança e do adolescente e afetou

⁴ Orientação jurídica para as ações relacionadas à infância e à adolescência guiada pelas representações sociais disseminadas, expressando distorções e preconceitos, especialmente contra crianças e adolescentes das classes populares que eram vistas como criminosos em potencial, ou seja, como menor em situação irregular.

⁵ A doutrina de proteção integral é uma orientação jurídica que representa um avanço em relação à doutrina da situação irregular, ao explicitar que crianças e adolescentes são seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento físico, intelectual, emocional, espiritual e social.

diretamente a relação entre o Estado e a Sociedade Civil. A consequência disso foi o crescente financiamento do Terceiro Setor no Brasil e o fortalecimento da articulação entre a sociedade civil e o Estado que passou a institucionalizar a Educação de Rua como uma linha de política social em várias capitais brasileiras (São Paulo, Salvador, Belém etc.) a exemplo de Teresina no estado Piauí, como veremos a seguir.

O contexto sócio-histórico que possibilitou o emergir da educação social de rua em Teresina

Na cidade de Teresina, durante a década de 1980, com o imaginário coletivo tomado pela ânsia de concretização dos princípios de cidadania, presentes na nova Constituição Federal do Brasil e ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) e outras normativas, houve o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e a Sociedade. No entanto, a sua consolidação ainda ocorre de forma lenta, ao contrário da rápida expansão dos ideais que fundamenta esse imaginário. A criação do Conselho Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, respectivamente em 1990 e 1991⁶ expressa bem o ritmo desse processo.

No caso do Conselho Estadual, seu processo formal de criação se deu de forma verticalizada e sem discussão com a sociedade civil. Nesse sentido, sua consolidação e reconhecimento só ocorreram em 1993, passando a funcionar de fato em 1994. Já a implantação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina (CMDCAT), que também não ocorreu no momento de sua criação, por falta de vontade política do prefeito municipal de Teresina da época, foi marcada por atitudes de resistência. Diante disso a Federação das Associações de Moradores do Estado do Piauí (FAMEPI), impetrou uma ação judicial, com base na Lei Orgânica do Município no seu art. 37 e Lei Municipal n. 2.052, de 06 de janeiro de 1991. Essa ação judicial culminou com a realização da primeira reunião do Conselho em caráter extraordinário no dia 17 de dezembro de 1992, cuja pauta foi concernente à composição da diretoria do Conselho (BONFIM; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2002). Cabe ressaltar que essa resistência não se deu apenas com o conselho de direitos, mas também com a implantação e estruturação do primeiro Conselho Tutelar de Teresina, que ficou como único até o ano de 2005.

Dois anos após o advento do CMDCAT, foi criada através da Lei n. 2.184/93, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), como órgão responsável pela execução e avaliação das políticas de assistência e proteção à criança e ao adolescente no município de Teresina. Essa secretaria assumiu a responsabilidade de "levar pra casa" as crianças em situação de rua, procurando envolver nessa ação organizações governamentais e não-governamentais sob a égide dos Conselhos Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Tutelar e do Ministério Público.

Esse fato possibilitou o advento de parcerias entre o recém criado órgão e algumas representações da sociedade civil, que resultou na criação de serviços em resposta direta ao fenômeno das crianças e adolescentes em situação de rua, "[...] o símbolo emblemático da desigualdade social, da violência, da cultura política autoritária e do descaso das autoridades brasileiras [...]" (GREGORI; SILVA, 2000, p.15), e que na cidade de Teresina, em meados da década de 1980 e início da década de 1990, causou preocupação na sociedade teresinense.

Nesse período, o município de Teresina apresentava uma população total de 599.272 habitantes, com destaque ao elevado número de crianças e adolescentes na faixa

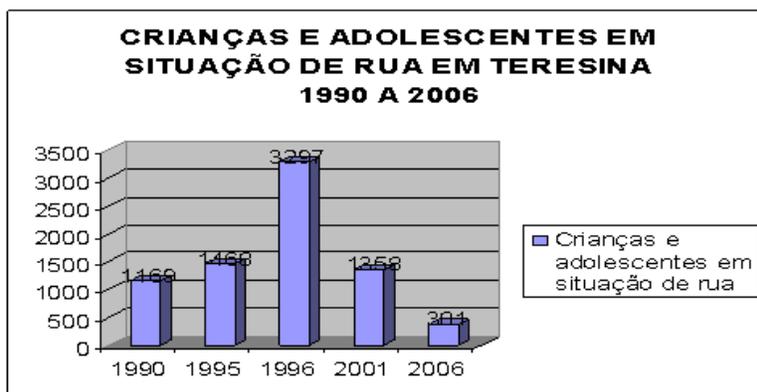
⁶ Para melhor detalhamento sobre esses depoimentos ver Cadernos Nupec Especial, 1999.

etária de 0 a 17 anos (IBGE, 1991), que representava 45,13 % (270.453). Ressalta-se que dessa população total, 43,7% das famílias teresinenses viviam com renda de até 1 salário mínimo. Esse contexto socioeconômico, expresso concretamente pelas relações de desigualdades geradas pela concentração da riqueza nas mãos de poucos, motivava as pessoas a desenvolverem diversas estratégias de sobrevivência como, por exemplo, "A invasão crescente dos semáforos da cidade, das portas dos restaurantes, sorveterias, igrejas, praças... por crianças e adolescentes [...]".⁷

Então, na perspectiva de dimensionar o tamanho desse problema, o poder público municipal em parceria com outras instituições, realizou várias contagens com o objetivo de conhecer a realidade das crianças e adolescentes em situação de rua:

- Contagem de meninos (as) em situação de rua que identificou 1.169 meninos e (79,63%) e 299 meninas (20,37%), no ano de 1990⁸;
- Contagem de meninos (as) em situação de rua promovida pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD/) da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), em fevereiro de 1995, que identificou 1.468 crianças e adolescentes em situação de rua ;
- Contagem de meninos (as) em situação de rua promovida pela SEMCAD/ PMT, Pastoral do Menor e Projeto Axé em 1996, na ocasião foi identificada 3.297 crianças e adolescentes em situação de rua⁹;
- Pesquisa crianças e adolescentes em situação de rua, realizada em julho de 2001, envolvendo SEMCAD/PMT e Universidade Federal do Piauí, que registrou um total de 1.358 crianças e adolescentes em situação de rua.¹⁰

Os dados dessas contagens possibilitaram criar o gráfico a seguir, que apresenta a série histórica do número de crianças e adolescentes em situação de rua, desde a década de 90.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados oriundos das contagens de crianças e adolescentes em situação de rua promovidas pela Prefeitura Municipal de Teresina.

⁷ Vide Projeto vem pra casa criança (Proposta Preliminar), 1995, p. 4.

⁸ Mais informações sobre a 1ª Contagem vide a publicação da SEMCAD/PMT intitulado Contagem de crianças e adolescentes em situação rua, 1996, p. 05.

⁹ Vide Contagem de menino (as) em situação de rua, sem data, p. 11.

¹⁰ Repetição da Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua realizada em parceria com Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente e Pastoral do Menor realizada sob orientação do Projeto Axé/Bahia

Esse gráfico mostra um dado que é no mínimo curioso, a exemplo do período entre o ano de 1995 e 1996, que apresentou um aumento de 155,47% de um ano ao outro e um posterior declínio a partir de 2001. Ainda podemos destacar que nesse mesmo período houve também o recrudescimento na criação de propostas de enfrentamento à essa questão social, desenvolvidas em parceria com organizações não-governamentais locais ou governamentais, por exemplo: a Casa Criança Cidadã (1996), Projeto Vem Pra Casa: Educação Social de Rua (1996), Projeto Família Legal (1999), Casa de Metara (1999), Nau Cidadã (1999), Casa de Punaré (2000). Esses projetos e programas foram inicialmente financiados por entidades como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA).

O agravamento da questão social das crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Teresina e o recrudescimento das propostas de atendimento constituíram-se num contexto histórico-social importante que forneceu as bases para a criação da Educação Social de Rua e da definição do papel do educador social de rua, conforme discutiremos no próximo item.

A Educação Social de Rua e o papel do educador social de rua

As práticas que eram protagonizadas pelo Serviço Social do Estado, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e, especialmente, pela Pastoral do Menor de forma assistemática e sem referencial teórico-metodológico foram substituídas paulatinamente pela ação dos "técnicos-educadores". No geral, eram pessoas com nível de escolaridade variável, indo do ensino fundamental ao superior, com ou sem experiências de trabalho com crianças e adolescentes¹¹, que em duplas tinham o papel de realizar o acompanhamento social da criança e do adolescente em situação de rua em Teresina. Contratados em regime de serviço prestado, eles desenvolviam atividades sócio-pedagógicas voltadas para a construção e o fortalecimento da cidadania das crianças e adolescentes, visando constituir projetos de vida com firmes proposições de estabelecimento de vínculos familiares comunitários¹⁴. As primeiras atividades educativas eram feitas sob a luz da Doutrina de Proteção Integral, ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente, inexistindo outros princípios pedagógicos.

A partir do ano de 1996, com o curso de formação de educadores sociais, organizado pelos assessores do "Projeto Axé" de Salvador-BA, foram construídas as bases de um trabalho pedagógico sistemático e o processo de profissionalização do Técnico-educador, que passou a ser conhecido como educador social de rua. Com a assessoria do Projeto Axé, além do eixo da Doutrina de Proteção Integral foram introduzidos os princípios da Educação Libertadora¹³ e da Pedagogia da Presença, como outro eixo da proposta pedagógica da Educação Social de Rua. Esse momento caracterizou-se como a primeira fase de desenvolvimento da Educação Social de Rua da cidade de Teresina.

¹¹ Sobre o perfil das pessoas que participaram do curso ver relatoria de curso de Formação de Educadores Sociais realizado no período de 18 a 28 de agosto de 1996, nos arquivos do Centro de Referência Especializado em Assistência Social - I.

¹² Para melhor detalhamento sobre as atribuições do técnico-educador ver versão do projeto Vem pra casa criança do ano de 1995, p. 13.

¹³ Ver Projeto Vem pra casa criança - Educação Social de Rua, 1996.

Nessa primeira fase, a proposta pedagógica da Educação Social de Rua tinha como princípios básicos: a convivência com as diferenças, a comunicação, a interação, a decisão grupal, a auto-estima, a autonomia e o desligamento. Do ponto de vista operacional, esses princípios eram desenvolvidos através dos seguintes procedimentos: Observação Pedagógica; Construção de vínculos Pedagógicos; Sistematização de História de vida e Projeto de Vida; e Encaminhamento.

Por intermédio da observação e do diálogo os educadores sociais de rua vão ao encontro da realidade da rua com o fito de conhecer a sua dinâmica, seja como um local de sobrevivência, de formação de vínculos e um ambiente de desenvolvimento para crianças e adolescentes em situação de rua; seja como esconderijo para obtenção de dinheiro, alimentos, drogas e lazer (SANTOS, 2004). Essa maneira crítica e reflexiva de acessar a realidade é o ponto de partida para intervenção pedagógica do educador.

O processo de observação engloba dois momentos: a observação não-participante e a observação participante. No primeiro momento, o educador social realiza uma imersão parcial na cultura da rua, marcando sua presença no espaço que se quer intervir. Essa é uma condição inicial que o possibilita à tomar consciência das redes de relações sociais que constituem o problema social, a identificação e o mapeamento dos locais e horários de maior concentração ou fluxo de pessoas. Como o educador social de rua não observa o ser humano à maneira que o zoólogo faz com os crustáceos, por exemplo, mas comunicando-se, então ele utiliza a observação participante.

Na observação participante, o educador social de rua, no espaço (território) da rua, realiza uma *aproximação* junto às pessoas ou personagens que compõem o cenário da rua com o objetivo de suscitar momentos de fala e de escuta. Nessa etapa, o educador social de rua realiza uma imersão total na cultura da rua, que se caracteriza, segundo Laplantine (1999), como numa verdadeira aculturação invertida, na qual, longe de compreender uma sociedade apenas em suas manifestações "exteriores", como supõe Emile Durkheim (1999), mas de interiorizar as significações que os próprios sujeitos no espaço da rua atribuem aos seus comportamentos.

Nesse processo de observação participante, em que a aproximação ou a interação pedagógica são elementos imprescindíveis, a maioria dos educadores sociais de rua envolve-se com as incontestáveis situações que constituem a dinâmica da rua, mas sem perder a consciência de seu papel. Ao decodificá-la em seu sistema de relações sociais, o educador social de rua, por meio da atitude crítica e reflexiva, rompe com as atitudes ingênuas do senso comum, com o sentimento etnocêntrico e aversivo ao sujo, ao malcheiroso, ao excessivo e ao excêntrico.

Esse movimento de imersão e emersão, que prepara o educador e os sujeitos envolvidos para agir diante da realidade que se propõe a transformar, é precedido de registros e sistematizações de dados e informações que se dão com base em instrumentos valiosos de registro como: os diários de campo e fichas de acompanhamentos etc. De posse desses dados registrados nesses instrumentos e sua experiência o educador realiza combinações, intuições, deduções capazes de orientar na criação de conceitos e definições que contribuem para o processo de compreensão da realidade e para a elaboração de estratégias de atuação.

Associada ao processo de observação acontece a construção de vínculos por intermédio de atividades sócio-lúdico-pedagógicas, que possibilitam a conquista da confiança, vínculos afetivos, respeito e a delimitação de normas necessárias ao convívio social. Essas atividades são desenvolvidas através de jogos, passeios educativos, visitas às unidades de atendimento, teatro entre outros, não com o intuito de fortalecer o vínculo da

criança e do adolescente com a rua, mas, ao contrário, sua saída da rua.

Nesse sentido, o educador social de rua, com base no diálogo pedagógico reconstrói a história de vida dos educandos com vista a identificar subsídios para viabilizar o processo de conquista da cidadania pelas crianças e adolescentes que estão na rua, advindos de famílias em situação de extrema pobreza¹⁴. Após esse processo de reconstrução da história de vida o educador realiza o encaminhamento dos educandos às unidades de atendimento e/ou às suas famílias de origem.

A segunda fase da Educação Social de Rua teve início entre o ano de 1999 e 2000, cujo marco o fim da assessoria do Projeto Axé - fim do financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - e a reestruturação da equipe da Educação Social de Rua através da formalização da parceria entre SEMCAD e Ação Social Arquidiocesana (ASA). Isso acarretou duas implicações, a primeira está relacionada à tentativa de mudança¹⁵ de conteúdo e metodologia da Educação Social de Rua com base na fusão de dois projetos o "Vem pra casa" e o "Família Legal", redirecionando o foco central do atendimento não apenas na criança e no adolescente em situação de rua, mas também na família. A segunda implicação expressa pela reestruturação da equipe de trabalho, trouxe como mudanças a admissão de novos educadores (profissionais) de nível universitário ou com curso superior completo de diferentes áreas do conhecimento, além da introdução da figura do profissional do serviço social, do supervisor e do coordenador.

Com a concessão do serviço de Educação Social de Rua à ASA (Ação Social Arquidiocesana), ocorreu a regularização trabalhista dos educadores sociais de rua com base no regime do Código de Lei Trabalhista (CLT). Além disso, ocorreu a estruturação de outros serviços voltados às crianças e adolescentes em situação de rua, que em tese deveriam atuar articulados com a Educação Social de Rua como, por exemplo: Casa de Metara/SEMCAD/Igreja Batista, Escola Municipal Nau Cidadã/SEMCAD/SEMEC e o abrigo Casa de Punaré/SEMCAD/ASA. Assim, o educador social de rua passou a ser elemento fundamental ou o elo entre as crianças e adolescentes em situação de rua e a rede de serviço existente no município.

É interessante notar que a consolidação desse elo pressupõe o desenvolvimento de um processo pedagógico que envolve relações sociais transversalizadas por conflitos e tensões, que provocam movimentos desterritorializantes e perpassam a problemática da prática pedagógica envolvendo três dimensões (ADAD, 2004). São elas: os desejos na convivência entre os educadores e os jovens; o desejo de convivência entre os educadores; o desejo de convivência entre os educadores e as entidades que trabalham com as crianças e jovens de rua, especialmente a SEMCAD.

A primeira dimensão demarca os desejos mais sensíveis que movimentam o corpo do educador e o torna ágil para trabalhar com as crianças e os jovens de rua. Essa é uma dimensão política, que segundo Adad (2004), encontra culminância no conceito de "educador ao léu" e na sua co-extensão, "educador picolé" (ambas são categorias criadas pelos educadores durante a pesquisa sócio-poética). Essa dimensão política representa o instante da diluição das hierarquias, numa espécie de equilíbrio de poder, em que o educador social de rua se lança ao encontro dos jovens de rua, caracterizando o que na proposta da pedagogia de rua se chama de processo de *aproximação e interação pedagógica*.

¹⁴ Vide projeto Ser Cidadão: Educação Social de Rua - um serviço de inclusão social à criança e adolescente em situação de rua. SEMCAD. Teresina: abril, 2002.

¹⁵ Vide documento "Educação de rua: uma mudança de conteúdo, de metodologia e de espaço".

Além dessa dimensão, a segunda é constituída pelas inquietações dos educadores representadas por um "dever luva" que anunciava um distanciamento entre eles mesmos, como algo que não potencializava sua mistura. Esse dever que atrava o grupo resulta da chegada de novos educadores recebidos pelos veteranos como estranhos. Essa relação de estranhamento se manifesta no campo das correlações de forças entre o saber-experiência dos educadores veteranos e o saber acadêmico dos novos educadores (ADAD,⁵¹ 2004).

A última dimensão expressa pelos desejos dos grupos bloqueados e capturados pelas instituições de controle, revela a "[...] institucionalização do papel do educador social de rua, e a perpetuação do próprio projeto que passa a ser a solução para os problemas dos meninos na rua" (ADAD, 2004, p. 218). Dessa forma, é atribuído ao educador social de rua um poder que em vez de criar a autonomia, contribuiu para o estabelecimento de dependência e institucionalização dos educandos e a si mesmos.

Considerações finais

Ao estudarmos os aspectos histórico-sociais da Educação Social de Rua e suas implicações na constituição da identidade do educador social de rua, podemos inferir que ela não representou um contínuo das ações educativas dos movimentos sociais, mas, uma ruptura. Isso possibilitou contornar um novo campo de ação educativa ligado à esfera pública da assistência social e a instituição de uma nova identidade profissional, com base nos papéis e atribuições sutilmente impostos pela instituição SEMCAD e afirmados paulatinamente nos rituais, normas, elementos cognitivos, afetivos e éticos, ligados à identidade social institucional. Essa forma de afirmação e hierarquização da identidade da diferença implica ao mesmo tempo no envolvimento da operação de incluir e de excluir. Isso resultou na substituição gradativa da experiência educativa promovida pelo movimento social local em detrimento da ação institucional.

A despeito disso ser reflexo da construção simbólica e discursiva do desejos assimetricamente situados, ressalta-se que isso é resultado de uma construção social marcada por disputas e tensões, tanto na inter-relação entre os próprios educadores, como entre educadores e a instituição SEMCAD. Essa tensão parece ser característica da identidade que uni a um só tempo o igual e o diferente apresentando-se em maior ou menor intensidade à medida que se proporciona aos educadores sociais de rua (veteranos e novos) maior ou menor espaço para um agir comunicativo, a exemplo, da pesquisa sócio-poética desenvolvida por Adad (2004), que possibilitou refletir sobre os desejos do grupo de educadores na relação de convivência entre eles e a instituição SEMCAD.

Outro aspecto é o fato das identidades estarem (in) diretamente ligadas aos modelos de papéis propostos por intermédio das políticas de identidades, na qual quem tem o poder de representar tem o poder de defini-la e determiná-la (CIAMPA, 2002; SILVA 2000). A SEMCAD, por exemplo, na tentativa do (re) estabelecimento de novas identidades, com a fusão do "Projeto Vem pra Casa" e o "Projeto Família Legal", intensificou o processo de institucionalização da Educação Social de Rua e, conseqüentemente, do Educador Social de Rua, tendo como conseqüência a diminuição do seu agir comunicativo e gradativa perda da autonomia no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas.

Essa perda da autonomia era justificada pelo discurso dos técnicos da instituição que alegavam que os educadores tinham dificuldades em estabelecer metas de atendimento, o que era necessário a participação direta dos técnicos da SEMCAD. Isso levou para

segundo plano a preocupação em garantir efetivamente o desenvolvimento da criança e do adolescente por intermédio da ação do educador social de rua. Assim, a ação educativa perdeu o sentido e prevaleceu o ato de abordar e encaminhar de imediato, não promovendo a reflexão e socialização necessária para a construção de uma nova perspectiva de vida das pessoas socialmente excluídas, na perspectiva de estimulá-los em seus aspectos volitivos, necessários á mudança significativa das condições de vida e vivenciar a cidadania de fato.

A implicação desse processo na identidade do educador resultou na impossibilidade da reposição da identidade pressuposta, segundo a proposta pedagógica criada com base na educação popular. Nesse sentido, o educador social de rua restringiu-se a executar as diretrizes indicadas pelos técnicos (supervisores, coordenadores e assistentes sociais) da instituição SEMCAD, alienando-os do sentido de seu trabalho educativo de referência na educação popular e conseqüentemente a perda do controle sobre o seu fazer e do potencial de minar as estruturas opressoras. Isso se intensificou com o reordenamento institucional da SEMCAD, quando ocorreu a transferência de responsabilidade da educação infantil à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e das ações de assistência social à Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), dentre elas o Serviço de Educação Social de Rua.

No ano de 2007, a SEMTCAS sob orientação das normas e diretrizes da nova política de Assistência Social que criou o Centro Especializado em Assistência Social (CREAS), responsável pela política de proteção especial, e o Serviço de Educação Social de Rua passou a ser denominado de Serviço de Abordagem de Rua. Diante das mudanças que ainda se processam no reordenamento das políticas de assistência social no município, particularmente na área da proteção social, campo de atuação do educador social de rua, hoje agente de proteção social, pergunta-se: Quais são as conseqüências dessas mudanças sobre o seu agir e saberes historicamente construídos? Estaria passando por uma nova metamorfose de identidade ou à beira de sua extinção (morte)? Responder a essas questões requer um estudo mais aprofundado sobre as novas relações de poder que se estabelecem no contexto de um capitalismo desorganizado e que demandam a configuração de novas identidades profissionais.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Jovens e educadores de rua: Itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina.** Fortaleza, 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAPTISTA, Mariza Todescan. Identidade profissional: questões atuais. In: DUNKER, Christian Ingo L.; PASSOS, Maria Consuelo. (Org.). **Uma psicologia que se interroga: ensaios.** São Paulo: Edicon, 2002, p. 145-154.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 27 ed.; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BONFIM, Washington; OLIVEIRA, Marysol; NASCIMENTO, Irismar. **Descentralização, Participação e Esfera Pública: Reflexões sobre a literatura a partir do caso de Teresina.** Teresina: 2002.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 18 anos. 4ª Ed. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos - Presidência da República, 2008.

CADERNOS NUPEC, Teresina, v. 1, Especial - out. 1999.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A categoria identidade desvelando o processo de construção do "eu". In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Temas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-29.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. (Org.). **Psicologia da educação: saberes e vivências**. Teresina: EdUFPI, 2004, p. 15-43.

CIAMPA, Antonio da Costa. Políticas de identidades e identidades políticas. In: DUNKER, Christian Ingo L.; PASSOS, Maria Consuelo. (Org.). **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002. p.133-144.

CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos de. Legislação e políticas para a criança e o adolescente e a PNAD. In: **Prevenção ao uso indevido de drogas**: Curso de Capacitação para Conselheiros Municipais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: 1991.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 5. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 1996.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GATTI, Bernadete A. Tendências da Pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, Eliandra F.A; CHAVES, S.M. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Antonio Carlos; VOLPI, Mário. **Histórico da questão do menor no Brasil. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Regional Norte)**. Disponível em: www.1proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselho_tutelares/usu_sdoxc/historico_do_menor_amencar.doc. Acesso em 17 mai. 2008.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Ainda Pereira da. **Meninos de rua e instituições**: tramas, disputas e desmanches. São Paulo: Contexto, 2002.

HABERMAS, **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**: livro texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAPLANTINE, François. A especificidade da prática antropológica. In: LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: editora Brasiliense, 1999.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Psi-revista de psicologia social e institucional**, Londrina-Pr, v. 2, n. 1, Jun./2000. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>]. Acesso em: 12 out. 2008.

LEMOS, Mirian Pereira e GIUGLIANE, Silvia. Paica-Rua, (Org.). **Meninos e Meninas em situação de rua**: políticas integradas para a garantia de direitos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

LIMA, Antônia Jesuíta e SANTOS, Maria das Graças Vidigal. **Crianças e adolescentes em situação de rua**. Teresina: EdUFPI, 2004.

OLIVIERA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua**: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (ISSN 0104-5970 versão impressa), Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

PEREIRA, Suely Coelho. **O papel do educador social de rua em Teresina**. 2001. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Projeto de atendimento à crianças e adolescente em situação de risco pessoal e social**. Teresina, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Projeto Ser Cidadão**: Educação Social de Rua - um serviço de inclusão social à criança e adolescente em situação de rua. SEMCAD. Teresina: abril, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Projeto vem pra casa criança** (Proposta Preliminar). Teresina, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Relatório do curso de Formação de Educadores Sociais**. Teresina: Centro EMATER, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Educação de rua**: uma mudança de conteúdo, de metodologia e de espaço. SEMCAD. Teresina: 2000.

Romantismo. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>. Acesso: 27 de out. 2008.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Valdivino Alves de. **História da educação**. Disponível: <http://www.artigos.com/artigos/educacao/historia-da-educacao-310/artigo/>. Acesso em 16 fev. 2009.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: um estudo do cotidiano de uma sala de aula

Eliana de Sousa Alencar¹

Resumo

Esse relato apresenta parte dos resultados alcançados com a pesquisa realizada em uma escola pública estadual de Teresina que teve como objetivo: analisar a forma como as relações interpessoais que se desenvolvem no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar. Os dados foram obtidos por meio de observação participante com o uso de diário de campo, e, também, com o uso de entrevistas realizadas com professores e alunos. De uso desses instrumentos, coletamos dados que nos permitiram analisar aspectos relativos à formação profissional, aos saberes docentes e às práticas pedagógicas, elementos que têm servido para orientar as relações interpessoais desenvolvidas no cotidiano da prática educativa. Os resultados alcançados com essa categoria apontam na direção de que as relações que estão se constituindo, entre professores e alunos, mediadas por esses elementos, vêm de fato contribuindo com a construção do fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Relações interpessoais. Profissão docente.

TRAINING OF TEACHERS, THE KNOWLEDGE AND PRACTICE TEACHERS PEDAGOGICAL MEDIO THE CONSTRUCTION OF SCHOOL FAILURE: A study of the daily life of a classroom

Abstract

This report shows part of the results obtained with a research realized at a State public school in Teresina. It had as purpose to analyze how the interpersonal relationships that develop themselves in classroom's context, especially between teachers and students, can mediate the construction of scholar failure. The data were obtained through participant observation with the use of a scholar field diary, and interviews with some students and teachers. Using these tools, we collected some information that permitted ourselves to make an analysis about aspects relative to professional information, teaching knowledge and pedagogic practices. These elements have been used to orient interpersonal relationships developed in the daily educational practice. The results obtained with this category point out that the relations that are being formed between teachers and students, mediated by these components, in fact have given contribution to scholar failure construction.

Keywords: Scholar failure. Interpersonal relation. Teacher's profession.

Introdução

Considerando a educação como um processo social, as relações que se desenvolvem no contexto escolar passam a ser vistas como fundamentais para a consolidação do processo educativo, sobretudo, as relações entre professores e alunos. Essa perspectiva nos levou ao seguinte questionamento: como as relações sociais que se constituem no interior da escola, envolvendo professores e alunos, podem levar à situação de fracasso escolar?

Recebido em: Novembro de 2007.

Aceito em: Setembro de 2008.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia de Educação (NEPPED – UFPI); Professora da Faculdade Piauiense – ISE; Supervisora de Ensino da Rede Pública Estadual. E-mail: esalencar@terra.com.br

Partindo dessa problemática, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar.

Considerando que o professor é o responsável direto pela condução e organização do processo educativo na sala de aula, iniciamos essa investigação procurando conhecer as professoras. Procuramos fazer isso a partir do exercício da prática docente dessas profissionais, ou seja, saímos em busca de apreender as imagens que revelaram os aspectos relacionados à formação profissional e aos saberes que estas demonstraram possuir. Além desses aspectos, procuramos conhecer os modelos de ensino que orientavam suas práticas e, conseqüentemente, a forma de se relacionarem com os alunos. Essa foi a categoria inicial dessa investigação e que, portanto, será apresentada nesse relato de pesquisa.

Entendemos que esse estudo se justifica não por ser mais uma investigação sobre o fracasso escolar, mas por procurar fornecer à comunidade acadêmica de um modo geral e aos professores de um modo particular, um referencial que os leve a pensar no fracasso escolar não como uma questão do aluno ter ou não certas habilidades, ou certo domínio cognitivo, mas em função do que nós, como educadores, pensamos, sentimos e agimos em relação a eles. Em outras palavras, o nosso modo de ser e fazer-se professor que é decisivo na construção social do fracasso escolar. Compreender isso ajuda-nos a perceber novas possibilidades de atuação em sala de aula, novas formas de relacionamento junto aos nossos alunos.

A Formação do Professor, os Saberes Docentes e as Práticas Pedagógicas: elementos mediadores na construção social do fracasso escolar

Presenciamos, ao longo dos últimos anos, uma preocupação do sistema escolar em ampliar o número de vagas nas escolas. Entretanto, não percebemos essa mesma preocupação no que se refere à efetivação de políticas educacionais eficientes, que garantam, além do acesso do aluno à escola, a permanência e sucesso desse aluno em suas aprendizagens. Esse fato é evidenciado por Bossa em uma de suas pesquisas, quando conclui que "a escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens" (2002, p. 18).

Essa marginalização de que nos fala Bossa (2002) se dá, muitas vezes, no cotidiano da sala de aula e da escola, por meio da maneira como são transmitidos, assimilados e avaliados os conteúdos; pois, dependendo do modelo de ensino no qual o professor fundamenta sua ação, este pode ampliar ou reduzir as chances de o aluno desenvolver seu potencial. Em uma pesquisa recente realizada em escolas de Ensino Médio, sobre o ensino que está sendo desenvolvido no Brasil, Abramovay (2003, p.463) teceu algumas considerações e concluiu que:

Quando os processos de ensino-aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho dos alunos, que podem ter como conseqüência a reprovação, a repetência e, em casos extremos, o abandono da escola, gerando assim o fracasso escolar.

Essa discussão sobre as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seus efeitos decorre, especialmente, do fato de que esses problemas

existem no interior da escola e se manifestam por meio da cultura organizacional que se institui naturalmente, em meio às relações sociais. Cotidianamente, professores e alunos se defrontam com o desafio de criarem estratégias de ensinar e aprender, de modo prazeroso e criativo. Quando isso não ocorre, a escola falha em seu papel de propagação do conhecimento e diminuição das diferenças sociais, pois persiste em manter em funcionamento modelos de ensino e práticas pedagógicas assentados em paradigmas conservadores, mesmo a sociedade tendo sofrido, nessas últimas décadas, profundas transformações.

Behrens (2003) chama a atenção para a necessidade de se buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o acesso ao conhecimento de maneira diferente e, assim, amenizar problemas considerados crônicos no sistema educacional. Ela sugere que os paradigmas da modernidade que fundamentam a formação dos professores sejam superados por novos paradigmas que busquem, sobretudo, a produção do conhecimento e que levem os professores ao desenvolvimento de saberes docentes capazes de superar a fragmentação, a reprodução de idéias e a pura transmissão do conhecimento.

Além de os procedimentos regulares que ocorrem na escola serem fundamentais para a promoção e para o desenvolvimento dos alunos, as intervenções do professor têm um papel central na trajetória desses indivíduos. É nesse contexto que se torna importante a sua formação profissional para atuar junto aos alunos no sentido de fornecer-lhes material cultural que contribua, verdadeiramente, com a construção da autonomia e com o desenvolvimento do pensamento crítico. Caso contrário, o professor, no exercício de sua prática, que se concretiza por meio da articulação dos saberes docentes, poderá levar os alunos a experimentarem situações de malogro escolar.

Nesse sentido, a formação profissional do professor ganha especial sentido; pois é o que possibilitará o desenvolvimento de uma consciência que o leve a compreender a complexidade de seu papel na construção do fracasso ou do sucesso escolar de seus alunos. Dessa forma, faz-se necessária uma discussão permanente por parte de todos aqueles que se interessam pelas questões educacionais. Severino (2003) considera essa uma questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última instância, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, onde a atuação participativa do professor assume papel decisivo.

Para esse teórico, ainda que o professor disponha de todas as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas à sociedade e às instituições socioeducativas, não há como não o vincular, naquilo que diz respeito a sua eficácia, às condições subjetivas de interação professor/alunos: mediação de cunho eminentemente pessoal, cuja qualidade depende, basicamente, da formação desse profissional. O que tem ocorrido, segundo Severino (2003), é que os cursos que cuidam da formação dos profissionais da educação estão funcionando de forma precária e, dessa forma, não têm conseguido garantir aos professores a construção de saberes que lhes possibilite atuarem de forma autônoma nos seus campos de trabalho.

Isso tem ocorrido talvez, porque o modelo de formação profissional que ainda vigora nas instituições formadoras não responde mais aos anseios da sociedade atual e do momento político, histórico e cultural em que estamos inseridos. A sociedade evoluiu, à medida que as transformações sociais ganham espaço e visibilidade. Em meio a isso, a educação, sendo um processo social e estando diretamente envolvida com essas transformações, também precisa acompanhar tais mudanças.

Entendemos, portanto, que a escola, organizada com base em determinados modelos de ensino, favorece a construção do fracasso escolar, à medida que mantém em

funcionamento práticas pedagógicas que deixam de lado situações educativas capazes de levar os alunos à construção do conhecimento com mais autonomia, criticidade e criatividade.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor fundamente sua prática em atividades que priorizem, sobretudo, o papel ativo do aluno na construção do conhecimento; que valorizem as práticas interativas entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) e que considerem a heterogeneidade presente na sala de aula fator positivo no desenvolvimento de práticas e atividades coletivas.

Percurso Metodológico

Tendo em vista a natureza do nosso objeto de estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Teresina, que fica localizada na zona sudeste da cidade, e contou com a participação de oito professoras e vinte alunos pertencentes a uma das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental da referida escola, que foi chamada por nós de "Sala 04". É importante esclarecer que os nomes dos sujeitos e dos locais da pesquisa são fictícios.

O trabalho de pesquisa foi realizado entre os meses de março e julho de 2006, perfazendo um total de quatro meses de permanência na escola. Os instrumentos empregados na coleta dos dados foram a observação participante, a entrevista e o diário de campo. A observação participante durou todo o tempo em que permanecemos na escola. Tudo que era observado era anotado em diário de campo. As entrevistas ocorreram na segunda etapa da pesquisa, sendo que, inicialmente, foram entrevistadas as professoras e, somente depois, um grupo de oito alunos. A técnica empregada na análise e interpretação dos resultados foi a análise de conteúdo. Por meio dessa técnica, encontramos cinco categorias de análises; dentre elas, a que será apresentada nesse relato de pesquisa.

Imagens Construídas pelo Caminho

Os resultados que serão apresentados nesse relato estão relacionados a alguns aspectos observados em sala de aula, sobretudo àqueles relacionados à formação das professoras e aos saberes docentes, demonstrados na rotina da sala de aula, aos modelos de ensino que orientam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, às relações interpessoais vivenciadas por professores e alunos.

Apresentando as Professoras

As imagens construídas em relação aos aspectos descritos no quadro abaixo levaram-nos a perceber que todos os profissionais da sala pesquisada são do sexo feminino, detalhe que enfatiza o caráter de feminização do professorado.

QUADRO 01- O Perfil das Professoras

Nome	Faixa etária	Regime de trabalho	Vínculo de trabalho
Ângela	20-30	40 horas	Efetiva
Bruna	40-50	40 horas	Efetiva
Carla	20-30	40 horas	Substituta
Daniela	40-50	40 horas	Efetiva
Elisa	20-30	40 horas	Efetiva
Flavia	30-40	20 horas	Efetiva
Graça	30-40	40 horas	Efetiva
Helena	20-30	40 horas	Efetiva

Fonte: dados das entrevistas realizadas com os sujeitos durante a pesquisa de campo.

No que diz respeito à idade, o grupo de professoras possui um perfil heterogêneo, sendo que a metade (50 %) possui menos de trinta anos de idade. O regime de trabalho de 40 horas de mais da metade das professoras pode ser considerado como positivo, tendo em vista que as professoras não necessitam se deslocar para outras escolas, a fim de complementarem carga horária, podendo, assim, se dedicar, mais efetivamente, ao trabalho e às atividades da escola.

A Formação Profissional

No que diz respeito à formação das professoras, os dados coletados foram sistematizados e apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 02- Perfil da formação profissional

Nome	Formação profissional			Pós-graduação (lato senso)
	Médio	Superior Completo	Incompleto	
Angela		Licenciatura		
Graça		Licenciatura		Especialização em Educação
Carla			Licenciatura	
Daniela			Licenciatura	
Bruna			Licenciatura	
Flávia	Pedagógico			
Elisa	Pedagógico			
Helena	Pedagógico			

Fonte: dados das entrevistas realizadas com os sujeitos durante a pesquisa de campo.

Esses dados denotam uma imagem do grupo até certo ponto negativa, já que, das oito professoras, apenas duas (25%) possui formação superior em licenciatura, sendo que, dessas duas, apenas uma (12,5%) possui curso de formação continuada em educação. Das demais professoras, três (37,5%) estão iniciando um curso de Licenciatura, e outras três (37,5%) possuem apenas o curso pedagógico de nível médio, antigo Curso Normal, hoje extinto.

Considerando que a formação dos professores para atuarem em escola básica constitui, entre outras coisas, fator relevante para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, o fato de a maioria das professoras não ter ainda formação inicial completa pode estar comprometendo a qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A falta de investimento em formação faz com que a grande maioria das professoras desta sala continue orientando suas ações por meio de modelos de ensino que desconsideram a importância da qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos. Sendo a educação um processo social, necessariamente, a formação do professor precisaria estar organizada com base em três grandes dimensões: as dimensões dos conteúdos específicos, as dimensões das habilidades técnicas e as dimensões das relações situacionais, expressão que Severino (2003) utiliza para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre

numa situação de permanente relacionamento, consigo e com os outros.

Como a grande maioria das professoras da sala 04² não dispõe de uma formação profissional capaz de orientar suas ações nesse sentido, estas continuam se orientando por meio de modelos de formação profissional que desconsideram o fato de que a educação é um processo social que ocorre mediante relações sociais.

Os Saberes da Docência

Os professores no exercício de sua prática integram diferentes saberes que, normalmente, são oriundos da formação profissional e da própria experiência. Dentre os saberes apontados por Pimenta (2005), estão os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos e didáticos.

Notamos que a ausência dos saberes pedagógicos e didáticos tem comprometido a prática docente de grande parte das professoras. A ausência desses saberes tem causado prejuízos ao processo ensino-aprendizagem; pois, segundo Azzi (2005, p. 43), "o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua."

Mesmo havendo por parte dessas professoras o domínio de alguns saberes adquiridos com a prática, a ausência dos saberes pedagógicos tem-se refletido de forma negativa sob diversos aspectos, sobretudo, no modo como as professoras têm-se relacionado com os alunos e no modo como têm transmitido e avaliado os conteúdos em sala de aula. Por diversas vezes, através da observação participante, presenciamos ausência de aulas, conflitos entre alunos e professores por falta de atividades que levassem os alunos a se ocupar com o conhecimento, ou mesmo, professores se limitando a extensas cópias de textos no quadro, do início ao fim da aula, sem um momento para juntos, alunos e professores, refletirem sobre o que estavam fazendo, como nos casos descritos abaixo:

[...] A professora vai iniciar um novo conteúdo, nesse momento senta-se na cadeira e pede que os alunos leiam o assunto da página 35[...]. Começa a ler um problema em voz alta, os alunos estão todos calados, com o livro aberto e mesmo assim, não conseguem entender o que ela fala. Ela usa o exemplo do livro para explicar quem [...] oralmente, sem se levantar da cadeira. Um aluno diz que não está entendendo, ela vai até a carteira desse aluno e começa a explicar para ele o assunto. Os outros alunos começam a conversar, as bolinhas de papel começam a aparecer, o barulho, então, toma de conta da turma [...] (24/04/06, prof.^a Daniela).

Os alunos que vão entregando a atividade começam a se juntar ao grupo que está disperso, agora são muitos alunos que fazem barulho e atrapalham os que ainda estão escrevendo. A professora permanece imóvel diante da turma, enquanto isso os alunos vão ficando de pé, correndo, gritando na sala. A professora fala sozinha, ignora as conversas, os gritos, as bolinhas de papel. De repente, resolve perguntar o que é [...] ninguém responde, ela então pega o livro, decide parar de falar e começa a escrever no quadro um texto sobre [...]. Os alunos continuam se jogando papel agora com mais violência, enquanto a professora permanece escrevendo no quadro, de costas para a turma. (31/03/06, prof.^a Elisa).

Observamos nos casos descritos acima que as professoras não conseguiram obter êxito nas atividades que tentaram desenvolver em sala junto aos alunos. Em todos os casos, fica claramente evidenciado que a forma como as professoras procuram ensinar é totalmente inadequada. Há momentos em que as professoras demonstram que, além de não terem domínio de sala de aula, improvisam atividades que não despertam a atenção nem o interesse dos alunos. Verificamos que as atividades que eram desenvolvidas quase sempre ficavam pela metade, ora porque não eram concluídas, ora porque as professoras

simplesmente pareciam não ter domínio do conteúdo. Isso serviu para demonstrar também que faltava a algumas professoras o domínio dos saberes específicos da matéria que lecionavam.

Há no grupo casos isolados de professoras que têm conseguido se sobressair mesmo diante da ausência dos saberes da formação, pois os saberes que construíram na prática têm favorecido a formação do habitus, que, segundo Perrenoud (1993), funciona como uma "gramática geradora de práticas", exemplificados nos casos de professoras que conseguem desenvolver suas aulas com mais organização e planejamento didático. Algumas cenas registradas em diário de campo denotam isso:

A professora trouxe um recurso para ilustrar melhor o conteúdo da aula. Os alunos estão eufóricos, todos querem pegar no material. [...] organiza todos em círculos e pede que o material circule entre eles para que todos possam ter contato. Os alunos que ficaram fora agora pedem para entrar e participar da aula, a professora permite sem nenhum problema (06/04/06, prof.^a Helena)

A professora iniciou hoje um conteúdo novo. Pede que todos coloquem os livros sobre a carteira. O conteúdo é iniciado, a professora não permite conversas paralelas, circula entre os alunos, exige a leitura um a um, nenhum aluno consegue escapar da atividade. A professora é enérgica, fala muito com os gestos e olhares. A aula transcorre tranquilamente (04/04/06, prof.^a Bruna)

Nos dois casos, observamos que as professoras sempre recorriam aos recursos didáticos para chamar mais a atenção dos alunos, aproveitavam a participação deles ao máximo que podiam. Suas aulas sempre seguiam um roteiro pré-estruturado com todas as etapas da aula; assim não perdiam muito tempo pensando sobre "o que fazer".

Nas aulas em que percebemos a menor incidência de conflitos gerados sobretudo pela incapacidade das professoras em administrar as atividades didático-pedagógicas em sala de aula, estão os casos de duas professoras, que demonstram uma habilidade maior com relação ao desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, como ilustra a cena descrita abaixo:

[...] inicia a aula explicando que hoje farão uma atividade diferente. Trata-se de um jogo que envolve memória. Ela pede que todos formem um grande círculo e, logo em seguida, distribui as perguntas. Rapidamente, eles memorizam as perguntas e as respostas. Todos parecem envolvidos com a aula. Parece que a simples mudança na disposição das carteiras já anima os alunos. (24/04/06, prof.^a Ângela).

É possível que essa situação esteja diretamente relacionada ao fato de esta ser uma das professoras com formação superior completa nas áreas em que atuam. Segundo Rios (2003), a formação profissional dá ao professor condições de exercer com competência o seu ofício. Essa competência se revela na ação, ou seja, o professor competente é aquele que domina os saberes específicos da sua área, bem como os saberes necessários para socializar o conhecimento; no caso, os saberes pedagógicos. É por meio desses saberes que o professor consegue definir as finalidades e os objetivos de sua ação e os caminhos para alcançá-los, devendo assumir uma postura crítica sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Entretanto, embora tenhamos um grupo de professoras bastante heterogêneo no que se refere aos saberes docentes, essa realidade muda quando os assuntos são os modelos de ensino e as práticas pedagógicas.

Os Modelos de Ensino e as Práticas Pedagógicas

No que diz respeito aos modelos de ensino que fundamentam a ação das professoras, observamos por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que a grande maioria delas (75%) adota práticas características do modelo tradicional

de ensino, e apenas duas professoras (25%) adotam práticas que sinalizam para um modelo de ensino que difere, em alguns aspectos, da linha tradicional e se aproximam de uma abordagem mais interacionista de ensino.

Algumas notas de campo ilustram que algumas dessas professoras orientam suas práticas por paradigmas que priorizam a transmissão do conhecimento, a centralização do ensino na figura do professor, além da supervalorização das atividades individuais e de um ensino predominantemente verbalístico, em que só o professor fala e o aluno memoriza (MIZUKAMI, 1986).

A professora inicia sua aula sobre [...]. Pede que uma aluna leia em voz alta. Ninguém consegue ouvir o que a aluna lê. A professora continua de pé diante da aluna ignorando os gritos dos alunos que solicitam que a aluna fale mais alto. Irritada, a professora resolve escrever no quadro um exercício de revisão para a prova. Os alunos perguntam se ela não vai dar o assunto; ela, simplesmente, ignora-os. (24/04/06, prof^a. Carla).

A professora entrou deixando a turma quase toda fora. Só ficaram em sala 11 alunos. Ela explicou para os que haviam ficado em sala que, como ela tinha dito na aula anterior, os alunos devem esperar o professor em sala; portanto, os alunos que estavam fora não poderiam mais entrar depois dela. (08/05/06, prof^a. Flávia)

Notamos que, em todos os casos, praticamente, não houve, por parte das professoras, uma verdadeira preocupação em organizar uma aula de forma sistemática, com vistas a alcançar resultados verdadeiramente satisfatórios para os alunos. No primeiro caso, a professora adota uma prática caracterizada pelo descompromisso, pelo descaso e pela improvisação. A atividade desenvolvida parecia ter uma única finalidade: manter os alunos em silêncio e sob controle. No entanto, essa foi uma característica observada em quase todos os casos, ou seja, notamos que havia, no grupo, uma preocupação muito grande com o controle dos alunos. Nesse caso, os mecanismos utilizados com esse fim eram variados.

Em quase todos os casos, percebemos que as professoras desenvolvem uma prática autoritária e são extremamente preocupadas em desenvolver um ensino disciplinar na escola. Por isso, valorizam tanto a manutenção do poder, o silêncio, a ordem e a atenção total e irrestrita dos alunos. Como não conseguem isso, sentem-se desestimuladas ao ponto de não conseguirem organizar uma aula produtiva e diferente, o que contribui para levar os alunos à exclusão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

Nas observações feitas às aulas das professoras que adotam práticas que se distanciam desse modelo de ensino e se aproximam do modelo interacionista, percebemos que as atividades desenvolvidas por elas sempre priorizavam a participação do coletivo de alunos, levando-os a intervirem mais e, conseqüentemente, a participarem mais também. Registramos alguns desses momentos de uma das professoras em diário de campo:

Ao terminar a chamada [...] pede que eles formem grupos de quatro. Hoje ela preparou uma atividade em grupo, uma espécie de bingo em que os alunos vão tentando acertar as respostas. Cada resposta acertada vale 0,25 décimos na prova. Eles se animam e chegam a brigar para dar as respostas. Quando a campã bate, eles reclamam que "hoje a aula passou rápido demais" e pedem para a professora continuar na próxima aula". (25/04/06, prof.^a Graça).

Percebemos que a professora demonstra um compromisso maior com os alunos e suas aprendizagens. Há a preocupação em fazer com que esses alunos participem mais efetivamente das aulas, por isso a escolha por situações educacionais mais prazerosas e, acima de tudo, produtivas. Conseqüentemente, observamos que, em aulas desse tipo, os alunos demonstravam um maior envolvimento com as situações educativas. Gómez (2000) explica que isso ocorre sempre que o professor possibilita um tipo de interação na aula e

na escola, com ricas experiências e aprendizagens para o aluno. Afinal, a educação é um processo social, que ocorre por meio das interações sociais, envolvendo professores e alunos.

Algumas Considerações

Diante dos resultados que foram encontrados com essa categoria somos levados a concluir que não tem sido possível a mais da metade das professoras estruturarem práticas de ensino que orientem o desenvolvimento de relações interpessoais que levem os alunos à construção do conhecimento e, conseqüentemente, ao sucesso escolar.

A precária formação inicial e continuada que a grande maioria possui torna grande parte das professoras refém de seus próprios limites. Esses limites se refletem nas suas escolhas na hora de decidir que práticas desenvolverem ou que caminho, nesse processo de ensinar e aprender, propor aos alunos, para que estes consigam obter o sucesso em suas aprendizagens. Com efeito, ainda que as professoras venham desfrutar de condições objetivas de trabalho, sem as condições subjetivas, ou seja, sem uma formação profissional adequada, estas continuarão enfrentando diversos problemas na condução do processo educacional, e, conseqüentemente, na consolidação de uma prática que contribua com o sucesso e não com o fracasso escolar.

Temos consciência de que as transformações pelas quais passam professores e alunos na sala de aula estão diretamente relacionadas à forma como ambos se vêem, se tratam e se relacionam (PLACCO, 2003). Isso significa que a qualidade dessas interações é fundamental tanto para a consolidação da aprendizagem dos alunos como para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse caso da sala 04, as chances de esses alunos virem a ter sucesso na escola tornam-se cada vez mais escassas, uma vez que as relações que estão sendo desenvolvidas nesta sala de aula têm favorecido a exclusão desses alunos, fato que tem ocorrido muitas vezes no interior da sala de aula, por meio do modo como são transmitidos, assimilados e avaliados os conteúdos.

Pensamos que tal ocorrência se deve à falta de uma formação profissional, a qual possibilite a essas educadoras articular saberes necessários à efetividade do processo ensino-aprendizagem, por meio de modelos de ensino que priorizem a produção ativa dos alunos na construção do conhecimento e do desenvolvimento de relações na sala de aula e na escola com vista à transformação do aluno nos campos cognitivo, afetivo e social. Desse modo garantir-se-ia a construção não do fracasso, mas do sucesso dos alunos em suas aprendizagens.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: champagnat, 2003.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed,

2002.

GOMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÀN, J. G. E.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIZUKAMI, M.da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: pimenta, s. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. De I. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALE, E.F.A.; CHAVES, S. M. (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: EdUNESP, 2003.

EDUCAÇÃO, LOUCURA E ARTE: construção de novos saberes

Elaine Cristina Carvalho Moura¹

Resumo

A formação do ser humano em seu meio social contempla sua diversidade e historicidade, de modo que, relacionar a Educação e Saúde com aspectos culturais relevantes de determinada comunidade é bastante válido para aprimorar e desenvolver práticas educativas mais efetivas. O objetivo deste estudo é analisar a relação entre Educação, Loucura e Arte na cidade de Oeiras-Piauí, refletindo a Loucura e sua influência no processo criativo e intelectual dos artistas oeirenses, bem como identificar os fatores histórico-culturais que a influenciam. Fundamenta teoricamente este estudo a Teoria Sócio-Histórica de Vigotski (2003, 2002, 2001), com ênfase na psicologia da arte, subsidiada pelos estudos de Foucault (2002, 2000), sobre análises estruturais da doença mental, dentre outros estudiosos da temática focalizada. Os resultados apontaram a urgência da necessidade de interação entre uma Educação que forme homens livres e uma Saúde que trate de pessoas e não de doenças. Ficou evidenciada, ainda, a necessidade de fomentar discussões que levem à compreensão do tema na e pela Academia, ambiência escolar e familiar. Por fim, contemplamos um sujeito histórico e da história, inserido num espaço social no qual a loucura encontra uma expressão positiva, sublimada na arte e refletida na educação de um povo que preserva tradições, construindo saberes diante das adversidades da vida, em pleno sertão piauiense.

Palavras-chave: Educação. Loucura. Saúde. Arte. Saberes.

EDUCATION, madness and art: the construction of new knowledge

Abstract

The formation of the human being, in its social environment contemplates its diversity and history, in way that, to relate the Education and Health with relevant cultural aspects of determined community is sufficiently valid to improve and to develop educative practices more effective. The objective of this study is to analyze the relation between Education, Madness and Art in the city of Oeiras-Piauí, reflecting Madness and its influence in the creative and intellectual process of oeirenses artists, as well as to identify the historical-cultural factors that they influence. It bases this study theoretically, the Social Historic Theory of Vigotski (2003, 2002, 2001), with emphasis in the psychology of the art, subsidized for studies of Foucault (2002, 2000), on structural analyses of the illness mental, amongst other scholars of the focused thematic. The results point the urgency of the necessity of interaction between an Education that it forms free men and a Health that deals with people and not to illnesses. It was evidenced, still, the necessity to foment quarrels that it would take you to comprehend the subject in, and for the Academy, pertaining to school place and family. Finally, we contemplate a citizen description and of history, inserted in a social space, where madness finds a positive expression, glorified in the art and reflected in the education of a people, that it preserves traditions, constructing knowledge, confronting the adversities of the life, in full piauiense hinterland.

Keywords: Education. Madness. Health. Art. Knowledge.

Reflexões Iniciais...

Tratar da temática arte e loucura no contexto da educação brasileira é sem dúvida um grande desafio, principalmente por este tema carregar uma representação simbólica

Recebido em: Novembro de 2007.

Aceito em: Novembro de 2008.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí; Graduada em Ciências Contábeis pelo CESVALE; Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. E-mail: elainecrism@bol.com.br

complexa, estigmatizada e misteriosa, constituindo-se em verdadeiro enigma para compreensão da própria condição humana.

No entanto, pela sua heterogeneidade, há a necessidade de se estabelecer um diálogo permanente desse tema incluindo-o entre os tratados pela Educação. Embora este anseio possa parecer difícil, não é impossível, uma vez que a estética da arte se insere na educação de um povo, seja ela formal ou informal, isto é, ministrada na escola ou fora dela, podendo dessa forma servir de termômetro para a cultura e educabilidade de uma nação.

Em vista disso, a doença mental é enfocada como a manifestação do "diferente" com suas particularidades, próprias de uma cultura marcada por uma história de transtornos mentais presentes no seu cotidiano. Assim compreendida, a loucura é aqui redesenhada, considerando os diversos fatores que a predispõem. Dentre estes, ousamos enfatizar a força de sentimentos expressa em representações mentais, instituídas pela educação como: a poesia, a música, a pintura, as artes manuais em geral e interações psicossociais.

Nessa odisséia, focalizamos, também, fatores de natureza cultural, ambiental, histórica, biológica e social, partindo da expressão da loucura por meio da arte numa abordagem sócio-histórica. Concordamos com a posição de Foucault (2000, p. 93) ao afirmar que: "O horizonte histórico das regressões psicológicas está então num conflito de temas culturais, marcados cada um por um índice cronológico que denuncia suas diversas origens históricas".

Nessa visão, refletimos a capacidade humana de atribuir significações decorrentes de sua dimensão simbólica, na qual transcende a esfera do seu corpo físico e biológico, tomando para si o mundo e a si próprio como objeto de compreensão. Esse processo de apreensão simbólica gera conhecimentos que normalmente são expressos pela linguagem. Entendemos, no entanto, que esta assimilação de símbolos na busca de encontrar um sentido para a vida no mundo, faz parte de um processo educativo que depende do contexto cultural no qual se está inserido.

Nesse sentido, ao analisar a percepção da loucura em determinada cultura não podemos deixar de considerar a relação dessa com a Educação. Assim, para efeito deste texto, focalizamos a influência positiva da experiência da loucura para a cultura estudada, o contexto histórico da cidade de Oeiras, a primeira Capital do Estado do Piauí. Foucault (2000, p.74) nos ensina que: "Na realidade uma sociedade se exprime positivamente nas doenças mentais que manifestam seus membros".

Desse modo, a arte é o elemento de vínculo entre a educação e a loucura, assim como a linguagem cotidiana o é entre o homem e o mundo. Isso ocorre porque durante a experiência estética da arte é que se equilibram as faculdades intelectuais e emocionais expressas no "sentir o mundo" por meio de símbolos, gerando conhecimento (VIGOTSKY, 2001). A Educação neste estudo está pautada na criação e criatividade do processo estético de expressão artística.

Portanto, os fatores culturais considerados são aqueles que determinada comunidade tem como valores concretos, pois o homem simboliza os elementos do mundo, que adquirem um significado e valor na sua relação com os fatores já referidos. Aliado aos mitos que constituem a cultura que é internalizada e articulada em relações simbólicas. "Ao criar uma cultura, os indivíduos ou a comunidade projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significados que revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida" (SALVADOR, 1971, p.29).

Nesse contexto, tivemos como objetivo analisar a relação entre Educação, Loucura e Arte na cidade de Oeiras-Piauí, refletindo a Loucura e sua influência no processo

criativo e intelectual dos artistas oeirenses, bem como identificar os fatores histórico-culturais que a influenciam.

Em que contexto histórico cultural estamos amparados?

Oeiras tem suas raízes históricas na fazenda Cabrobó onde se desenvolveu a Vila da Mocha, oficialmente reconhecida em 1712, tendo sido elevada a capital em 1718, por D. João V, por ocasião do desmembramento da capitania de São João do Piauí, do Maranhão.

Porém, somente em 1758, com D. José I, a Vila da Mocha foi elevada à condição de capital, tendo como primeiro governador nomeado João Pereira Caldas, em 1767 denominada Oeiras. Desde então, a região tornou-se pólo sócio-cultural de toda a área recém-descoberta, sendo de fato ao redor desta que nasceu a sociedade piauiense. Como capital da capitania a cidade foi organizada conforme as capitais da época, "vieram até honras de infância que estenderam aos matutos letrados as regalias correspondentes na velha nobreza portuguesa aos privilégios que tinham os netos do Rei. Vejam só." (CARVALHO JR, 1992a, p.24).

A partir de 1852, a cidade de Oeiras perde o título de capital do Estado do Piauí, que é transferida para Teresina, provocando a migração de um grande número de famílias para a nova capital. Os primeiros 50 anos da mudança guardam o estilo de vida oeirense fundindo-se aos novos ares da então capital Teresina.

O mergulho na história de Oeiras nos faz demarcar como ponto fundamental a ruptura, considerada como um "insulamento cultural", que são os efeitos da mudança da capital para Teresina ocorrida há 156 anos que perduraram fortemente nos 100 primeiros anos, amparando casamentos consangüíneos na busca incessante de permanecer valorizada tal qual uma Capital. A percepção da comunidade quanto a este fato, se reflete no comportamento, na cultura e na educação do oeirense.

Para Vigotski (2003), o homem cria sistemas simbólicos complexos nas relações entre os processo psicológicos de internalização do mundo exterior ao mundo interior, ou psique. A linguagem expressa pela arte: literária, plástica, musical, cênica e popular, pode funcionar como elemento mediador nesse processo, o que ocorreu de fato no cotidiano oeirense, tendo marcado o período de insulamento.

Assim compreendida e refletida numa perspectiva vygotskiana, é permitido a comunicação entre gerações: dos valores, das angústias, dos ditos e interditos dessa cultura, que embora não tenha empreendido nenhuma luta corporal, quando ocorreu a transferência da capital, adotaram um outro tipo de batalha, tendo como arma a denúncia histórica e a preservação de um sertanejo de cultura diferenciada.

Médico, Jurista, Historiador, Professor e pessoas do povo, integram o grupo de participantes da pesquisa, totalizando 10 parceiros de investigação, norteados por três artistas-fontes renomados. Os dados que compõe o corpus da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Após a assinatura do Termo de Responsabilidade Livre e Esclarecido² as falas foram tratadas pela técnica de análise de discurso. No presente

²O termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os sujeitos estudados em consonância com o disposto no Decreto n. 93.933 de 14 de janeiro de 1987 na Resolução 196/1966 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Na perspectiva de assegurar ao sujeito, livre de qualquer coerção, o direito de autorizar o uso de seus depoimentos no estudo e até mesmo de retirar-se deste a qualquer tempo, caracterizando a voluntariedade do indivíduo em colaborar com pesquisas.

texto foram analisados os dados recolhidos em entrevistas com os parceiros da investigação identificados com pelos seguintes pseudônimos: Sábio, Brilhante, Rocha, Soberana e Novotom

Buscando uma dimensão de Educação e Saúde: um pouco de história

A dimensão educacional relacionada com esta problemática necessita, portanto, de maiores reflexões e investigações que explorem a complexidade de significações a ela atribuída. Visando assim esclarecer a população, na perspectiva de contribuir para a ocorrência de um necessário processo de mudança de atitude em relação ao tratamento dispensado ao doente mental.

Atualmente as políticas públicas brasileiras voltadas para o tratamento de doentes mentais, têm desde a década de 70 se voltado para implementação de serviços assistenciais e sociais no trato com doentes mentais, influenciados por correntes reformistas mundiais inglesas, francesas, americanas e italianas.

No Brasil, Amarante (1995) destaca três períodos fundamentais na busca de compreender e atingir uma assistência mais completa ao doente mental, considerando o contexto histórico social brasileiro, a saber: trajetória alternativa, sanitarista e desinstitucionalista.

A trajetória alternativa é marcada pelos movimentos de profissionais de saúde reivindicando melhores condições de trabalho e na assistência mais humanizada ao doente mental, o movimento contava com o apoio de Universidades e mobilização da população, intitulado, Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM) que se iniciou em 1978.

Esses movimentos intelectuais iniciados na trajetória alternativa foram de suma importância para a chamada Trajetória Sanitarista nos anos 80, quando os dirigentes do MTSM assumiram cargos tecnocratas a nível federal, a fim de reestruturar hospitais psiquiátricos denunciados por maus tratos e implementar uma assistência humanizada com participação popular como associação de familiares e segmentos não governamentais, influenciados pelas prerrogativas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse contexto, segundo Amarante (1995), inicia-se a chamada trajetória da desinstitucionalização que tinha como preocupação fundamental à reorganização dos serviços e das ações de saúde mental. Em 1987 acontece o II Congresso Nacional de Trabalhadores em Saúde Mental tendo como lema "Por uma sociedade sem manicômios".

Finalmente em 1989 é redigido o Projeto de lei que propunha a reforma da assistência psiquiátrica no Brasil, redigido pelo Deputado Paulo Delgado. Em 1992 ocorre o II Congresso Nacional de Saúde Mental cujo tema era a reconstrução da atenção em Saúde Mental no Brasil, conforme a VIII Conferência Nacional de Saúde que implantou o SUS.

Porém, conforme esclarece o autor supramencionado, somente em 2001 com o III Congresso Nacional de Saúde Mental sob o lema "Cuidar sim, excluir não - Efetivando a Reforma Psiquiátrica com acesso, qualidade, humanização e controle social" é que foi aprovada a Lei da Saúde Mental, elaborada de acordo com a apreciação do projeto do Deputado Paulo Delgado, em 1989. A referida Lei dispõe sobre os direitos e o redirecionamento do modelo assistencial em Saúde Mental no Brasil.

Refletindo o tripé, Educação, Loucura e Arte: três dimensões que se completam

A retrospectiva história das políticas públicas brasileiras em Saúde Mental demonstra a preocupação em atender o doente mental nas dimensões humanas, sociais e principalmente culturais. O que visivelmente instala uma lacuna entre os dispostos na Lei, o discutido pelos profissionais da área e a efetivação de práticas assistenciais e sociais que atinjam as comunidades na mudança essencial de atitude diante da hospitalização em prol, de facto, da efetiva inclusão social. É necessário refletir aspectos de Educação e Saúde para inferir em políticas públicas efetivas e atuantes.

É nessa perspectiva, que elegemos como cenário deste estudo a cidade de Oeiras-Piauí, como já mencionamos, onde existe considerável literatura neste âmbito, com relatos escritos e falados, acerca da loucura e da arte, explicitados nas obras de literatos da comunidade, a exemplo de: Carvalho (1995,1989), Carvalho Júnior (1992a 1992b), Eugênio (2000-2001), Costa Machado (1999) entre outros romancistas de renome.

Os relatos falados ocorrem, em parte, devido ao instituído social, já que "é de domínio público piauiense a afirmativa de que Oeiras é a cidade dos loucos" (EUGÊNIO, 2000-2001, p. 72.). Essa compreensão foi se consolidando ao longo dos tempos pela análise da ótica popular em suas interações com o processo histórico-cultural, na dinâmica pela qual um sentido social constrói sua origem.

Sendo assim, em Oeiras, os casos de doenças mentais são justificados pelo fato de que as pessoas inteligentes buscam a perfeição e acabam enlouquecendo. Como afirma Foucault (2002, p.33) "A loucura só tem sentido e valor no próprio campo da razão (...) Pois se existe razão é justamente na aceitação desse círculo contínuo da sabedoria e da loucura (...) a loucura é um momento difícil, porém essencial na obra da razão".

Estes fatos foram determinantes para o desenvolvimento deste estudo, na referida cidade, que é definida, simbolicamente, pelo romancista oeirense como "cidade colonial famosa por seus poetas, músicos e loucos. Uma Ouro Preto do Nordeste" (CARVALHO, 1995, p.11). Essa definição se constituiu, também, em outro alicerce para o estudo que deu origem a esse texto, no sentido de investigar a influência da Educação, Arte e Loucura na produção artística e intelectual daquela população.

Nesse sentido, acrescentar um estudo que relacione Educação, Arte e Loucura aos já existentes, contemplando o cenário específico investigado, justifica-se devido ao processo histórico-cultural da cidade, marcado na sua produção artística pelo binômio, Arte e Loucura, evidenciando a "arte incomum" desenvolvida naquela comunidade, considerada o berço da civilização piauiense. Vigotsky (2003, p. 234) explica que "a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento"

É necessário enfatizar que a arte e a loucura, neste estudo, são entendidas como ato criativo e intelectual que pode nos revelar uma nova percepção sobre o complexo mundo da loucura, referendada pela educação. Segundo Foucault (2000, p. 34-5), em 1827, De La Sagesse Charron já dizia que: "A sabedoria e a loucura estão muito próximas. Há apenas uma meia volta entre uma e outra [...]. É neste sentido que os sábios e os bravos poetas aprovam a experiência da loucura e o sair, às vezes, dos trilhos normais".

Daremos início às reflexões dos resultados da pesquisa com o fragmento de uma poesia de ode a Oeiras, de Costa Machado (1999, p. 115), ao prestar uma homenagem ao romancista, José Rego de Carvalho. As poesias de ode a Velhacap são uma constante nas obras de oeirenses, destaca-se o seguinte trecho, considerado bastante significativo,

para ilustrar a relação do trinômio: Educação, Loucura e Arte, que se pretende nesse estudo:

Mais do que dantes, hoje, se faz, em mim, a cada passo esta saudade irreprimível da 'princesa dos sertões, ao tempo do reinado', e 'já velhinha de cabelos brancos'(...) Oeiras, palco da minha infância e minha adolescência! Lá, se revigorou o meu sangue, e meus músculos se estenderam e enrijaram. **Impôs-se-me o desejo de perfeição. Esta Ânsia pelo Alto, que transfigura e acabrunha e sublima e confunde!** (grifo nosso). Lá, uma educação doméstica, dotando-me de justo orgulho, cultivou, protegeu, animou-me o caráter. E me impeliu para a vida, dizendo: - Procura olhar, tranqüilo, para frente como, varonilmente, para trás!

Percebe-se nesse trecho, a intensidade do sentimento do oeirense diante da sua História e Cultura, expressos na poesia a maneira do poeta de ver e sentir o mundo. São textos como esse de desabafo e exaltação do amor à terra que os autores oeirenses denominam de oeirensidade.

Em verdade, poesias como estas explicitam aspectos importantes da relação entre Educação "loucura" e Arte, nas quais se percebe na força das palavras o desejo implicado de perfeição que pode levar à sublimação e à confusão mental, conforme expõe o autor. Será traçado, nesse contexto uma aproximação da loucura com o ato criativo, conforme expressa o entrevistado SÁBIO ao dizer:

Não resta dúvida que o comportamento dos seres humanos sempre será motivo de inspiração para qualquer expressão artística e como aqui em Oeiras sempre abundou pessoas tidas como loucas, os loucos mansos ou doidos mansos. Essas pessoas, pela sua simplicidade, pelo seu modo próprio de ser, o que então isso desperta, até mesmo de saudável para as pessoas da cidade, para os amigos, fatos jocosos que ocorreu entre os loucos.

Tal como sucede na vida cotidiana, a loucura apontada como fonte de inspiração artística, funciona como elemento multiplicador do sentimento de emoção, construído historicamente em Oeiras, uma vez que a loucura participa da vida social daquela cidade e a arte faz renascer as manifestações conscientes e inconscientes apreendidas pelo grupo social em diferentes épocas da história. Como nos diz BRILHANTE "há casos em que o próprio criador (escritor, pintor, etc.) passa pela experiência da loucura e a produz nas interfases de seu estado mórbido".

Tomando como exemplo, a produção artística das pessoas acometidas por algum transtorno mental, percebe-se que é possível uma convivência saudável com o diferente, não no sentido de superação do problema, mas de aceitação. Na verdade, os discursos supramencionados traduzem essas situações emblemáticas. "Portanto, a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida do ser humano" (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

Nesse sentido, pode-se perceber que a arte manifestada em Oeiras, abriu espaço para uma nova visão da educação estética. Como dispositivo para o acesso a uma linguagem incompreendida, que exerce forte influência no ato criativo, na cidade, no devenir da história e da cultura, no qual a arte se desenvolve livre e o louco, também, sente-se livre. "Assim como a verdade responde a uma estrutura de ficção, não é de somenos importância pensar que se tem a possibilidade de chegar mais longe do que a palavra nos leva" (MASSOLO, 2004, p. 118).

Na perspectiva foucaultiana, o artista pode se envolver em três níveis com a loucura, em busca da "verdade da obra". O de questionamento, no qual o artista experimenta o limite entre a obra e a loucura, em seguida, pode representar a loucura e experimentar uma obra de denúncia, de horror e de sombras. Por fim, o momento do envolvimento com a

verdade da obra, até a ausência de obra.

Desse modo, uma sociedade que possui no seu espaço social a figura do louco em trânsito, tem uma sensibilidade artística integradora de fenômenos educativos diferenciados. São capazes de educar sentimentos, emoções e articular as idéias da ciência com mais profundidade e serenidade. Vejam a seguinte fala de Rocha:

Sem dúvida ela é fator primordial, principalmente, porque justamente nesta questão da irreverência, da própria loucura em si [...], as crônicas que são colocadas, ela inspira os debates, inspira a literatura, porque ela sem dúvida deve estar ligada muito, muito paralelamente a tudo isso que nós chamamos de Oeiras.

Oeiras integrada à loucura é uma afirmação valiosa para a percepção da loucura como expressão positiva de uma sociedade. Vejamos algumas metáforas que podemos apresentar e que podem ser visualizadas por meio dos discursos já citados: Oeiras integrada à arte; Oeiras integrada à cultura; Oeiras integrada à educação; Oeiras integrada à consangüinidade; Oeiras integrada à era colonial; Oeiras integrada à religião; Oeiras é tudo isso.

Trata-se de uma cidade de complexa formação sócio-cognitiva, que comporta elementos etnográficos agregados a uma harmonia de se viver à dualidade. De forma que, ousou denominá-la: "Oeiras histórico-dialética". Vejam o que Soberana afirma:

Então é uma loucura de querer saber mais. O povo de Oeiras tem uma loucura de querer se aperfeiçoar cada vez mais. Por isso se de se chamar terra dos loucos. Agora cheguei à conclusão. É porque todo mundo procura se aperfeiçoar mais. Todo mundo procura ir à frente, ninguém fica parado.

A loucura interprojetada com o sentido de busca, de aperfeiçoamento, está presente nos discursos e, como é inerente ao ser humano a sensação de que sempre nos falta algo e à proporção que essa necessidade cresce, vai adquirindo a forma do não-ser, como o que se deseja para nós mesmos, ou ainda, como se expressa o desejo de ser visto pelo outro.

Vale ressaltar que Soberana ao falar no texto, mais para si própria, pensa alto ao dizer: Agora cheguei à conclusão. A preocupação em encontrar respostas para uma indagação feita inúmeras vezes: "O porquê da loucura na cidade" é retratada na sua afirmação, demonstrando a importância de laços sociais e culturais existentes naquela cidade. Nesse sentido ousou dizer que se tem, também em Oeiras, a loucura de se aperfeiçoar cada vez mais.

A fundação do Instituto Histórico de Oeiras - IHO, data de 1972, tornando-se um centro de referência da arte e cultura da cidade, como Carvalho Jr (1992b, p. 67), confidencia-nos "novas perspectivas abrem-se para a historiografia piauiense. Para a arte [...]. Oeiras, através juntamente de elementos ligados ao Instituto, reivindicara e conseguiu sua inclusão no Programa de Cidades Históricas e coloniais do Nordeste". A cidade foi inserida no programa de restauração nacional, sendo tombada como patrimônio histórico cultural.

O referido Instituto publica a cada biênio uma Revista e promove apresentações e incentivos culturais na cidade. Em sua composição, encontram-se: Discursos; Homenagens a artistas oeirenses in memoriam ou não; Crônicas; Comentários sobre lançamentos de livros, enfim, memória histórica da cidade e documentos que comprovam aspectos da história de Oeiras. Trata-se de uma referência da arte, educação e cultura na Comunidade, no Estado no País e no mundo. "Visa à preservação da memória local, através do mais amplo encontro com a comunidade [...] Contribuição, ainda maior, foi a de motivar a cidade [...] absolutamente consciente de seus valores culturais - de sua responsabilidade

de cidade histórica" (CARVALHO JR., 1992b, p.153).

A produção artística e literária do oeirense é notória, Mendes (2000-2001, p.26) exalta alguns dos principais destaques os quais denomina de "força da inteligência oeirense: Balduino Barbosa de Deus, Ferrer Freitas, Noé Mendes de Oliveira, Gerson Campos, José Expedito Rego, Dagoberto Carvalho Jr.e Moisés Reis". Contudo, merece destaque Orlando Geraldo Rego de Carvalho, conhecido no meio literário como O.G. Rego, um dos artistas fontes deste estudo.

Entretanto, é ampla a literatura expressa em prosa e verso, dentre as manifestações artísticas, trazendo como tema recorrente à loucura, e, o louco como personagem vivo do contexto cultural da cidade. Segundo Eugênio (2000-2001, p. 73): "Os primeiros loucos de Oeiras lograram notoriedade não porque fossem pobres ou vagabundos que perambulassem vexatoriamente por ruas e vielas daquela localidade, [...] eram ilustres representantes de famílias abastardas do período colonial do Piauí".

Todas essas produções artísticas reforçam a idéia de que a "mitificação da loucura" na cidade reflete o conjunto da vida social da população ao longo de sua própria memória e história. Essa convivência com a loucura mitificada inquieta o artista oeirense, a população e a cidade ao longo dos anos. Isso vem despertando a curiosidade dos pesquisadores, apontando para estudos da conduta do oeirense, no sentido de investigar se a relação entre educação, loucura e arte é fruto do processo de apreensão do mito representado pelo imaginário social, com o poder de fascínio, capaz de externar nos interditos da arte a loucura que reside no coração humano.

Considerações (In)Conclusivas

lam silenciosos: Ele, a evocar a insônia da noite precedente, cheia de mistério e dúvida, e ela, absorta na contemplação das espumas, como se visse os buraquinhos de Joana na Parede - Uma corrente secreta, viscosa, assim um rio subterrâneo: álgido, escuro e aterrador. (O.G. Rego de Carvalho, 1988, p. 162).

Diante das palavras de Orlando Geraldo Rego de Carvalho, cada vez mais nos convecemos de que este estudo é apenas o começo de uma ampla reflexão da condição humana em suas diversas formas de expressar sentimentos e emoções profundas. Evocando a Oeiras do início desse estudo, a mesma que no instituído piauiense é retratada com base, ora em ode aos seus costumes e tradições, ora questionadora e atormentada por fantasmas, também acolhe uma densa produção artística e intelectual. E foi nessa feição entre o passado comum e as nossas raízes históricas que procuramos entender a relação entre educação, arte e loucura.

Durante todo o percurso da investigação a nossa curiosidade foi instigada pela expressão interrogativa refletida na face da Academia, aliada à surpresa e a necessidade de respostas urgentes às angústias dos entrevistados; respostas que, infelizmente, não tínhamos como oferecer, no âmbito deste trabalho. De modo que, os interlocutores, sejam eles intelectuais liberais, pessoas do povo ou educadores que nos motivaram a persistir e continuar firme no nosso propósito, na busca de desvelar o outro lado do "mistério e dúvida". Assim, entre o fascínio e o receio, o estudo é um convite ao mergulho num "Rio Subterrâneo".

No que diz respeito à educação e saúde, não conseguimos visualizar a efetividade social desses elementos, desvirtuado um do outro, pois não há como se pensar uma sociedade na qual o binômio educação-saúde não (inter) age, e mais difícil ainda, para não

dizer impossível, é refletir práticas de educação e saúde em comunidade, sem se aproximar dos paradoxos que a emblemática afirmação "Educação para todos" e "Saúde para todos" nos imprime em nosso país, revelando as imbricações necessárias entre as duas áreas.

Uma das conclusões a que podemos chegar ao conhecer os pressupostos explicitados sobre a Reforma Psiquiátrica Brasileira é que a inserção social proposta, requer parceria com a educação. E, nessa perspectiva a comunidade oeirense certamente se antecipara aos pressupostos pretendidos, no que se refere ao tratamento humanizado de doentes mentais. Aproximando educação e loucura subsidiada pela arte, em seu contexto histórico-cultural.

Neste sentido, foi possível compreender que a história tem um caminho evolutivo, num movimento contínuo, isso porque a sociedade dispõe apenas do homem como portador da objetividade social, cabendo-lhe sua construção, transmissão e transformação. E em Oeiras não poderia ser diferente. Sendo assim, este estudo não podia isolar-se de um passado histórico que explicaria os porquês desta comunidade, trilhar os caminhos da educação, arte e loucura.

Em todo o percurso deste trabalho foi verificado o processo de (des) mitificação da incoerência entre a loucura e a sabedoria, na medida em que a primeira seria o inverso da segunda, transformando-se assim, no antídoto contra a simbologia da loucura. Por exemplo, em uma situação-limite surge o seguinte questionamento: "Existem loucos potencialmente capazes?". A linguagem da arte nos responde sonoramente que sim. A Educação é para todos, e os loucos ensinam os "sãos" a perceber que a nossa cultura precisa ser refletida, pois só um ser humano pode ser espelho para outro, a alteridade da loucura é implacável, perigosa e rica em sentimentos contrastantes, oriundos do próprio ser humano.

O fato é que, em consonância com a dialeticidade da Teoria Sócio-Histórica de Vigotski (2002), o homem influencia e é influenciado pelo meio, de forma que numa cultura na qual a figura do louco fez e ainda faz parte do cenário social, influenciou o desenvolvimento de uma comunidade diferenciada em seus processos de internalizações e significações. A loucura assim faz parte de um cuidado essencial que se traduz em confiança e em sensação de pertencimento, em termos de uma situação dialógica com o outro que se encontra dentro de cada um de nós e com os outros que estão em seu entorno. É como se acontecesse um encontro diário entre suas próprias concepções simbólicas conflitantes, acerca do mundo e das coisas de sua existência.

O caráter interpretativo da análise do discurso permitiu-nos verificar que há relação entre os temas, com origem na própria História da primeira Capital piauiense que, em virtude da mudança para Teresina, viveu um longo período denominado pelo historiador Dagoberto de Carvalho Junior (1992b) de "Insulamento Cultural", período de preservação de valores e tradições numa pequena comunidade localizada entre morros, situada no centro do Estado do Piauí. A cidade possui arquitetura colonial diferenciada criando, por si só, uma atmosfera que inspira seus artistas. Estas características escondem mistérios que, certamente, não foram contemplados ao esgotamento nesse estudo, apesar de evidenciados.

No que diz respeito à loucura como influenciadora do processo criativo e intelectual do oeirense, percebe-se inicialmente uma tendência à mitificação, reforçada pela visão repressiva e punitiva do estigma da loucura na sociedade ocidental, logo, desmitificada no decorrer do estudo pela naturalidade dos entrevistados na abordagem do tema, seja o intelectual ou pessoa do povo. Novotom expressa essa dualidade ao dizer: "Então, a mitificação é uma fuga, uma evasiva da questão [...]. O problema existe e como não temos

disposição para compreendê-lo, nem de oferecer solução, varremos para debaixo do tapete". A família oeirense acolhe os seus loucos e respeita os loucos de outrem, começando na família a educação sob o aspecto da diversidade.

De acordo com esta perspectiva, ousamos afirmar que em uma sociedade cujo convívio com doentes mentais, de diversos tipos e em todas as épocas, constitui-se como um verdadeiro espelho do ser humano na busca de si próprio. Em outras palavras, o sentimento estético vivido em Oeiras sempre lançou mão de uma educação que contemplasse os sentimentos, tendo na arte a resposta para esse movimento integrador, que a cultura oeirense tem orgulho de divulgar, embora, não se aperceba que a convivência com doentes mentais em seu ciclo social e familiar é um fator preditor, que acentua a criatividade do oeirense e a formação de valores construídos nessa comunidade.

Acreditamos na relevância e contribuição desse trabalho para os cursos de formação de professores, de médicos, enfermeiros, enfim, pessoas conscientes de sua historicidade e cultura para formação de "homens livres". Constatamos que a realidade social de um povo se reflete na sua consciência histórica, na concretização de valores próprios que fazem o crescimento e desenvolvimento do homem no seu espaço.

A apreensão de instrumentos e signos, como nos ensina Vigotski (2002), contribui para constituição do sujeito social crítico e reflexivo de que a atual sociedade anseia. Oeiras, este lugar singular, que luta para não ser esquecida, num dos Estados mais carentes de um País subdesenvolvido, dando-nos respostas universais para o entendimento do ser humano, por meio do desenvolvimento de uma cultura que participa de uma educação com arte, arte com educação; arte com loucura, loucura com arte; educação com loucura e loucura com educação.

É preciso, enfim, estimular a família e a comunidade, a ouvir as pessoas portadoras de direitos especiais e a falar com elas, fomentando discussões que levem ao aprofundamento e compreensão do tema na Academia e na ambiência escolar e familiar. Promovendo, assim, a conscientização da comunidade para a problemática da inclusão desse sujeito no espaço social, como reforça Rocha ao dizer: "Até mesmo caracterizar a sociedade como ela trabalha seus loucos é uma forma que você está encontrando de fazer um processo de inserção social, principalmente de transformação social, que é realmente o que nós precisamos".

Os argumentos suscitados ao longo desse estudo permitiram refletir que a construção relacional entre educação, arte e loucura é resultado do acúmulo de diferentes estratégias, de variados formatos retóricos, presentes no contexto histórico-cultural de Oeiras. Afinal, como nos disse O. G. Rego de Carvalho (1988, p.162) quando iniciamos as reflexões (In) conclusivas, trata-se de: "uma corrente secreta, viscosa, assim um Rio Subterrâneo: álgido, escuro e aterrador".

Referências

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**: trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: SDE/ENPS, 1995.

CARVALHO JR, Dagoberto. **Passeio a Oeiras**: Roteiro histórico e sentimental da cidade. 4. ed. Recife: Apipucos, 1992a.

_____. **A Palavra e o Tempo**: ensaios e opiniões. Recife: Apipucos, 1992b.

CARVALHO, Orlando Geraldo Rêgo de. **Somos todos Inocentes**. 8. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Rio Subterrâneo**. 4. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____. **Ulisses entre o Amor e a Morte**. 7. ed rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

COSTA, Machado. Ode a Oeiras. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**. Oeiras, PI, n. 16. p. 115-116, 1999.

EUGÊNIO, Arnaldo. A mitificação da loucura em Oeiras. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**. Oeiras, PI, n. 17, p. 72-73, 2000-2001.

FOUCAULT, Michel. **Historia da Loucura**. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2002.

_____. **Doença Mental e Psicologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

MASSOLO, Miguel. Luis Fernando, uma leitura psicanalítica. Mais uma palavra, o silêncio é sempre morno. **Revista GEEMPA**, Porto Alegre, n.9, out. 2004

MENDES, Cecília. Oeiras Para Sempre. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**. Oeiras, PI, n. 17, p.25-28, 2000-2001.

SALVADOR, A D. *Cultura e educação brasileira*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

VIGOTSKI L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMISSÕES E RESISTÊNCIAS NO MAGISTÉRIO PÚBLICO PIAUIENSE (1860-1870): entre loucos, inábeis e adúlteras

Maria Alveni Barros Vieira¹

Resumo

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo a análise das ingerências político-partidaristas na construção do cargo público de professor na Província do Piauí no período de 1845–1889. Nesse artigo, procurar-se-á apontar indícios dos mecanismos estabelecidos entre a dinâmica da política local e clientelismo de Estado no exercício do magistério público piauiense. O recorte temporal delimitado nesse trabalho compreende os anos de 1860 a 1870 e justifica-se por ser o período em que acentuam-se os casos de exoneração, transferências, jubilações e substituições de mestres no Piauí provincial. Os relatórios provinciais, a comunicação entre inspetores paroquiais e os presidentes da Província e entre os mestres e as autoridades administrativas, configuram como fontes primárias deste trabalho. Além desses documentos, utilizou-se de livros que tratam de aspectos gerais da sociedade e da educação piauiense. As análises sobre o tema foram construídas a partir de diálogos estabelecidos com as noções de poder, domínio e estado patrimonialista delineadas por Marx Weber (1995 e 1999) e adaptadas a análise da realidade sociedade brasileira por estudiosos como Raymundo Faoro (1991) e Simon

Palavras-chave: Magistério público. Política local. Clientelismo.

RESIGNATION AND RESISTANCE IN TEACHING PUBLIC PIAUÍ (1860-1870): BETWEEN MAD, INABE AND ADULTEROUS

Abstract

The present work is part of the research that has the central objective the investigation of the interferences political-partidarista in the construction of the educational profession in the County of Piauí in the period of 1845–1889. In this article, it will try to show some resulting aspects of the interferences of the local politics and of the clientelismo of State in the magistry public piauiense as the vacancies in the chairs of primary instruction of provincial Piauí provoked by the constant dismissals, removals and the masters' of its public functions transfers. The temporary cutting defined in this communication, understands the years from 1860 to 1870 and he/she is justified for being the period in that the cases of masters' discharge are accentuated in provincial Piauí. The reports, the communication between parochial inspectors and provincial presidents, they configure as primary sources of this work. Beyond of those documents, he/she made himself the use Marx Weber (1995 and 1999), Raymundo Faoro (1991) and Simon Schwaztman (1988).

Keywords: Public magistry. Dismissals. Local politics. Clientelismo.

Introdução

No início do século XIX, o exercício do magistério em terras brasileiras encontrava-se sob o controle do Estado português. Era competência do Conselho Ultramarino administrar a instrução pública na Colônia, incluindo-se as autorizações para nomear os candidatos ao cargo de professor, bem como exonerar das funções magisteriais aqueles

Recebido em: Outubro de 2007.

Aceito em: Março de 2008.

¹ Mestre Em Educação. Professora da Universidade Federal Do Piauí – Campus de Picos.

E-mail: alvenibarros@bol.com.br

mestres que se revelassem incapazes de reconhecer e transmitir como legítimas as leis e os costumes da Corte⁵⁶.

Com o advento da independência política do Brasil em relação a Portugal, surge a necessidade de reestruturar a instrução pública no Estado brasileiro, contudo, as regras até então estabelecidas para o controle do exercício do magistério mantiveram-se inalteradas. Segundo Sucupira (2001), só após o Ato Adicional de 1834, que atribuiu competência legislativa às assembleias provinciais sobre a instrução pública, é que se observariam algumas propostas de mudança para as funções docentes.

Em conseqüência do Ato Adicional, cada província brasileira, seguindo o exemplo do município da Corte, tratou de produzir um conjunto de leis que buscava regulamentar e uniformizar a prática docente. No entanto, a despeito das inúmeras leis promulgadas no sentido de produzir o lugar de professor primário no quadro do funcionalismo público do Império, o exercício do magistério ficara à mercê dos interesses políticos, eleitorais e do clientelismo do Estado⁵⁷.

Assim, ao longo do século XIX, os professores provinciais foram envolvidos nas tramas política dos poderes locais, engendradas pelo revezamento entre liberais e conservadores⁵⁸, que em meio a um intenso jogo de interesses particulares transformaram o magistério público em cenário de disputas, onde não cessavam as contratações, demissões e substituições dos mestres. Segundo análises de Veiga (2002), essa situação de instabilidade nas funções docentes, possibilitou a proliferação de uma rotina de "arranjos", onde a dignidade profissional é sobreposta por uma rede clientelística de poder, direcionadora até mesmo do fazer pedagógico.

No Piauí colonial e até meados do século XIX, a escola não se apresentou como uma instituição fundamental à formação da sociedade que então se organizava. Era o Piauí uma província forjada a partir do criatório de gado vacum e cavalariço, cujo ideal de homem se revelava através da imagem do vaqueiro. Castello Branco (1942) observa que nesse modelo de sociedade pastoril era quase impossível surgirem escolas. Não apenas por conta do suposto desinteresse das famílias pelas atividades de educação formal, mas também pela suposta ausência de candidatos para exercerem as funções docentes, configuradas naquele período, como uma atividade pouco atrativa.

A partir de 1845, intensifica-se o movimento de regulamentação do sistema oficial de ensino e de uniformização do exercício docente na Província. No entanto, além do que foi disposto nas leis, pouco se concretizou em termos de melhorias educacionais naquele período. Na opinião de Brito (1996), entre os aspectos que contribuíram para inviabilizar o

⁵⁶ No entender de Cardoso (2004), no cenário político brasileiro de colonização, apenas homens de boa família, indicados pelo Conselho Ultramarino, poderiam exercer as funções de mestres, uma vez que no entendimento do governo real de Portugal, só o indivíduo que acreditava naquilo que estava ensinando poderia constituir numa autoridade moral, capaz de transmitir aos seus alunos a importância das regras sociais vigentes na Corte.

⁵⁷ As chamadas redes de solidariedades locais, geralmente são denominadas na historiografia política como patronato e filhotismo (FAORO, 1991), clientelismo (GRAHAM, 1990; CARVALHO, 2003) e apadrinhamento-afilhadação (BURKE, 2002). De maneira geral, as redes de solidariedades locais são definidas como a distribuição de favores e cargos públicos exercidos através do empenho, do pedido, da recomendação e da intermediação. Em troca, exigia-se do beneficiado a fidelidade política e pessoal.

⁵⁸ Em estudos acerca da política partidária na Província do Piauí, Costa Filho (1996) relata que só em meados de 1845 a situação partidária piauiense foi definida. Até então, o cenário político da Província era dominado pela oligarquia Sousa Martins, liderada pelo visconde da Parnaíba que administrou o território piauiense por quase vinte anos.

bom funcionamento da instrução pública na Província, encontram-se a improvisação de mestres e as contínuas vacâncias nas cadeiras de primeiras letras das vilas e povoações.

Em relação ao imprevisto de professores para assumirem as cadeiras de primeiras letras, Veiga (2002) observa, que essa prática só era possível porque na realidade do Estado imperial, o professor do ensino elementar não ocupou um lugar na estrutura administrativa enquanto profissional⁵⁹, mas tão somente, enquanto um sujeito detentor de um emprego:

[...], isto se relaciona não apenas ao fato de permanência de precaríssimas condições de sua formação e da possibilidade de ocupar um cargo sem ter habilitação formal, mas do tratamento dado a este cargo na legislação. Nesta é significativa a presença de normalizações que dizem respeito à ocupação de um cargo e estabelecimento da carreira para a formação da rede do funcionalismo, sendo que os investimentos na profissionalização do professor foram muito pouco significativos no sentido de dotá-lo das competências necessárias ao exercício de seu ofício. (VEIGA, 2002, p.9).

Contrapondo-se ao pensamento de Veiga (2002), quando esta afirma que os professores não chegaram a configurar no século XIX como uma categoria profissional, Villela (2000) afirma que o recrutamento do corpo docente, então vigiado pelas instâncias emanadas do poder estatal, transforma o quadro de professores, mesmo que improvisado, num corpus profissional:

O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção do ofício. Os antigos docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem "funcionários", também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. (VEIGA, p. 432).

No que diz respeito ao abandono das cadeiras de instrução pública nas províncias brasileiras, a explicação da maioria dos historiadores da educação para o fenômeno passa pelo viés da desistência voluntária dos mestres, sendo esta provocada pelas condições precárias de trabalho, os baixos salários e o constante atraso no pagamento dos vencimentos. Todavia, outro grupo de historiadores da educação amplia este leque de motivos, ao afirmar que a ingerência direta dos interesses políticos eleitorais e de clientelismo do estado, favoreciam outra modalidade de abandono das cadeiras: aquela ocasionada pelo afastamento involuntário de professores do exercício do magistério.

Souza (2000) explica que a prática corriqueira de contratação, afastamento e demissão de professores, era produto da percepção patrimonialista do Estado, que não fazia distinção entre os mestres capazes e os incapazes, contribuindo para que o apadrinhamento político fosse a única forma de o professor conseguir manter-se no cargo e até mesmo para "fazer valer os resultados dos concursos que os tinham beneficiado pelo mérito" (p. 79).

O que nos leva a considerar que, embora os professores tenham configurado como agentes públicos dentro da rede administrativa construída ao longo do Império, devendo

⁵⁹ De acordo com os debates estabelecidos pelos historiadores da educação acerca da profissão docente no Brasil, o termo "profissão docente" é uma expressão nova nos estudos históricos, e embora seja considerável o número de trabalhos existentes acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades e organização da categoria do magistério, raramente a expressão "profissão docente" foi utilizada. No entender de Catani (2000, p. 587), o termo "profissão docente" deve ser utilizado para unificar várias dimensões do exercício do magistério, até então analisadas de maneira compartimentalizada

atender às normas e exigências regulamentadoras das suas atividades estabelecidas pelo governo central, estes se encontravam imiscuídos nos meandros da política local, situação que no entender de Rizinni (2005, p.24), os transformava em, "agente importante na dinâmica do clientelismo na instrução pública".

As relações clientelistas costuravam, a nível local, a vida política do Império e incidiam também nas disputas pelas vagas existentes no magistério público. Como bem explica Villela (2005), o provimento de cargos no magistério mobilizava um completo sistema de intermediação de favores. Relações clientelistas encharcavam o "sistema" público de ensino provincial onde os indicados ao cargo de professor assumiam o compromisso de proporcionar apoio político aos patronos, enquanto estes oferecem emprego e proteção aos clientes.

Nesse cenário histórico, os professores públicos piauienses vêm-se arrastados nas esteiras das paixões de causas políticas e sociais que transformam o magistério numa arena de lutas em que não cessam as intrigas e os escândalos. Queiroz (1988) revela que, naqueles tempos tanto os liberais como os conservadores, aos assumirem o exercício do poder na província, faziam uma operação no funcionalismo público chamado de "tábua rasa", com a qual o grupo vencedor era conduzido ao exercício dos cargos públicos enquanto o grupo derrotado passava a sentir os efeitos da perseguição e da marginalização desses empregos, além de serem insultados publicamente em todos os aspectos de suas vidas, como veremos nos três exemplos a seguir.

1. A segregação da loucura

Em 1866, cumprindo o que foi estabelecido no artigo 82 do Regulamento nº 53 de novembro de 1864, o então diretor da instrução pública do Piauí, Manoel Idelfonso de Souza Lima, faz um relatório para o Presidente da Província, informando-lhe o número de professores em pleno exercício das funções no magistério provincial, classificando-os em três categorias:

- Professores com inteligência, zelo e moralidade;
- Professores menos inteligentes, porém moralizados e mais ou menos zelosos dos seus deveres;
- Professores com pouca inteligência, nenhum zelo e moralidade.

Dentre o elenco de professores citados, apenas um nome merece menção particular "pelas suas reconhecidas habilitações, já para o ensino primário e já para o secundário, o professor da Barras David Moreira Caldas" (LIMA, p.1).

Segundo informações de Queiroz (1988), David Caldas, era uma figura proeminente na sociedade piauiense oitocentista. Jornalista radical, ainda tentou seguir carreira política como deputado provincial (1867-1868), contudo, suas idéias, então consideradas avançadas para o período, provocavam sérios constrangimentos tanto entre ele e o governo imperial, como entre ele e o partido que lhe dera apoio (Liberal).

Desencantado com a vida pública, David Caldas afasta-se do mandato e passa a sobreviver do trabalho de professor particular e de professor público da Escola Normal e do Liceu onde obteve, através de concurso, a cadeira de Geografia. Pinheiro Filho (1997), nos conta que a partir de 1870, mudanças drásticas irão acontecer na vida do professor David Caldas quando este aderiu e tornou pública a sua condição de republicano.

Nesse período os conservadores assumiam o comando dos cargos na Província e vão encampar uma acirrada perseguição política ao professor. Suas idéias de federação divulgadas de maneira solitária no sertão do Piauí serviram de combustível para que seus desafetos políticos conseguissem associar seus discursos inovadores a rompantes de loucura. Tais acusações obrigavam o professor David Caldas a vir em público defender sua sanidade mental

Em 1874, o professor David Caldas é jubilado das suas funções no magistério público e passa a sobreviver das aulas particulares que ministrava em sua residência, contudo, ao que parece indicar o anúncio intitulado Aula Particular publicado no jornal A Imprensa, em maio de 1976, David Caldas não teve problemas apenas com o magistério público.

Segundo indica o referido anúncio, no mesmo período em que passa a defender os ideais republicanos, vários alunos deixaram de freqüentar suas aulas particulares. Alguns porque concluíram os estudos, outros por desinteresse, mas outros, provavelmente, por imposição dos pais que dado os escândalos e denúncias do período envolvendo o professor passaram a vê-lo como uma pessoa cujo comportamento não era adequado para ministrar aulas aos seus filhos.

Como observa Queiroz (1998), junto a falta de decoro moral, as idéias sociais e políticas sempre foram utilizadas pelos seus opositores políticos para lhe atribuir a fama de louco, obrigando-o a sempre defender em público sua sanidade mental. E por mais que amigos, parentes e correligionários tentassem convencer as pessoas do contrário, a fama de louco já se espalhara por toda a Província e, neste caso, quem matricularia os filhos numa escola cujo professor não gozava de "juízo perfeito"?

Vivendo no limite extremo da pobreza, o professor David Caldas vem a falecer em janeiro de 1878, mas nem por ocasião da morte seus desafetos políticos lhe deram tregua. Segundo Pinheiro Filho (1997) um dos instrumentos utilizados para desqualificar moralmente o professor David Caldas era as acusações de ateísmo vinculadas aos ideais republicanos que defende a separação entre a Igreja e o Estado. Assim, "Davi, apesar de grande crente em Deus, e membro da irmandade do Santíssimo Sacramento, era oficialmente considerado ateu e, como tal, não teve o direito de ser enterrado no cemitério." (PINHEIRO FILHO, 1997, p.84).

É possível perceber, através do breve relato acerca da trajetória profissional do professor David Caldas, que as retaliações para quem assumia ideais políticos contrários ao da classe dirigente, não se restringiam aos cargos públicos, da mesma forma que, a busca de refúgio "profissional" no magistério particular, não se revelara como uma saída segura num modelo de sociedade patrimonialista onde o cargo de professor, tanto público como privado, é constituidor da máquina do Estado.

2. Professores inábeis e descompromissados

Segundo comunicado feito pelo inspetor paroquial, Firmino de Souza Martins, em ofício do dia 23 de março de 1868, a cadeira para o sexo masculino da Vila de Picos tinha como professor Justiniano Gil de Almeida, cujas funções no magistério público passam a ser questionadas, já no ano seguinte a sua contratação.

Através de documento de setembro de 1869, o referido inspetor pede à Diretoria da Instrução Pública no Piauí, providências em bem da instrução pública da Vila "[...] onde ella vai muito mal distribuída pela absoluta falta de habilitações do respectivo funcionário, cuja ignorância é notória." (MARTINS, 1986).

A historiografia da educação brasileira confirma que, no transcurso do período imperial era comum a contratação de pessoas sem preparo ou capacidade para o exercício do magistério. Contudo, no entendimento dos governantes imperiais, mais grave do que ter pessoas inábeis no exercício do magistério era ver as cadeiras de instrução públicas abandonadas pela falta de candidatos. As vacâncias nas cadeiras de primeiras letras, e nos outros níveis de ensino da província, eram constantes nas vilas do Piauí e ocorriam, na opinião de Nunes (1972), como consequência dos baixos vencimentos que eram oferecidos ao professor o que afastava as pessoas habilitadas para o cargo, criando oportunidade para candidatos que não possuíam nenhuma habilitação.

Esse problema de carência de professores para o provimento das cadeiras de instrução pública no Piauí, já era denunciado em 1857 por Alencastre (1981):

Providas as cadeiras em inábeis professores, porque homens inteligentes e ilustrados não se queriam sujeitar à sorte precária do magistério - como a instrução corria a revelia, árida e improficua. As cadeiras de instrução maior viviam em completo abandono e os que se aceitavam, ou não eram habilitados ou mal cumpriam seus deveres. (p. 90).

Essa realidade transformaria os mestres em verdadeiras preciosidades, pois como afirma Sampaio (1996, p. 21):

Naquele tempo um mestre-escola era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgostá-lo nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se carta branca e contrariá-lo com supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade.

Tal contexto de escassez de professores nos sertões piauiense servirá de base para as argumentações utilizadas pelo professor Justiniano no sentido reaver seu cargo de professor público. De início, o professor em questão, contesta as denúncias feitas às suas habilidades e considera sua demissão arbitrária, segundo motivos por ele mesmo exposto em documento redigido a 14 de dezembro de 1869 onde argumenta que:

[...] cuja cadeira obtive em concurso em fevereiro de 1868, tendo sido demittido pella intervenção de V.EX.^a. do dito emprego no qual era victalício por força da lei n0 618 de 17 de agosto e sem que o suppp[suplicante] desse motivo algum para semelhante acto que abismou o suppp e sua pobre família [...] de desventuras, requer a V.EX.^a que se digne de atender o seu direito e circumstancia reintegrando-o em seu dito emprego, com o que V.EX.^a. fará grande justiça ao suppp sem offença dos direitos de pessoa alguma, pois ainda se acha vaga a referida cadeira.

Não sendo atendido, no seu pedido de reintegração no cargo de professor da cadeira de primeiras letras da Vila de Picos, através dos argumentos que poderiam indicar a sua habilidade para o magistério, Justiniano voltar a reclamar o seu emprego e consegue ser readmitido sob o argumento que até o presente momento não apareceu nenhuma pessoa interessada em desempenhar as funções do magistério público naquela localidade.

No período Imperial, cidadãos comuns foram recrutados pelo potentado local para compor os quadros do magistério primário na Província. Pessoas leigas, que mal dominavam a leitura e a escrita tomavam posse de uma sala de aula, legitimados por concursos fraudulentos que aconteciam sob o olhar constante e conveniente das autoridades locais.

Segundo Veiga (2002, p. 09), a preocupação das autoridades locais com a seleção de professores encontra-se vinculada às eleições partidárias nas províncias posto que, a renda anual dos mestres lhes garantia o direito de voto. Este fato "poderia, entre outros, explicar o investimento na produção do lugar do professor como empregado público

favorecedor ou não das redes clientelísticas de poder, em detrimento de sua formação profissional".

3. O adultério como critério de demissão no magistério público feminino

A cadeira de primeiras letras da Vila dos Picos ((PI) para o sexo feminino, foi criada em 1867 pela Assembléia Legislativa Provincial, que nomeou, através da Portaria da Presidência da Província de 11 de outubro do mesmo ano, Marianna Joaquina d'Almeida Britto, como professora pública interina da respectiva vila.

De acordo com documento da Diretoria Geral da Instrução Pública do Piauí, pouco tempo depois a professora foi removida de Picos para ocupar a cadeira de primeiras letras da Vila das Barras, sendo nomeada para exercer o magistério no seu lugar em Picos, Maria Antônia da Soledade Alvarenga, que por não se manifestar diante da sua nomeação, foi substituída em 25 de setembro de 1868 por Antônia Maria da Conceição.

Documentos da Inspetoria Paroquial da Vila dos Picos e da Diretoria Geral da Instrução Pública em Teresina revelam, que a trajetória da professora Antônia Maria da Conceição, como regente da cadeira de primeiras letras na Vila dos Picos, transcorreu em meio a agressões morais e profissionais a pessoa da referida professora. As primeiras denúncias acerca das prováveis inadequações da referida professora para o magistério público surgem em janeiro de 1869, quando o inspetor paroquial de Picos, Firmino de Souza Martins, julga ser de extrema necessidade a vinda de uma professora, de outra localidade, que oriente de forma conveniente as alunas do sexo feminino, já que na sua opinião, a que está no exercício da função não possui as habilitações necessárias para o cargo e que não há, na vila, nenhuma senhora que possa desempenhar a função de professora, melhor do que a atual.

Para justificar o pedido de exoneração da professora da Vila de Picos, o inspetor paroquial alega que a falta de habilidade da mestra para "as coisas do magistério" faz com que a cadeira tenha um baixo número de alunas, cuja freqüência não é regular. Acrescenta, ainda, que a vinda de uma professora de outra localidade se faz necessária pelo fato de que " não há na vila aula particular alguma do sexo feminino, o qual, nesta freguezia, com poucas exceções, sabem ler uma carta no século das luzes!!!"

Em resposta ao pedido de exoneração da professora da Vila de Picos, o presidente da Província em exercício (1869), comunica ao Inspetor Paroquial daquela localidade que,

Essa designação foi obrigada pela força da necessidade porque a indicada Dona Antônia não tinha as necessárias habilitações de que só pude ter inteiro conhecimento depois que ella começou a exercer as funções do seu cargo, entretanto não havendo então, como ainda hoje não há, nesta villa outra senhora mais habilitada que queira executar e sendo urgente prove-lo fiz a designação.

A citação supracitada revela que a falta de conhecimentos específicos ou de habilitações pedagógicas não configuravam como um critério relevante na contratação e exoneração de professoras no período imperial. Mais inconveniente do que ter uma cadeira provida por uma professora inábil seria a vacância da cadeira de primeiras letras do sexo feminino da Vila dos Picos, e foi baseado neste princípio que o Presidente da Província designou uma senhora da localidade para ocupar o cargo, mantendo-a no lugar apesar das denúncias feitas acerca da sua falta de habilitação para exercer as funções que o cargo exigia.

Não conseguindo a exoneração da referida professora, a partir de denúncias feitas à sua falta de habilidades para o exercício do magistério, o Inspetor Paroquial, juntamente com o Diretor Geral da Instrução na Província, decide mudar de estratégia e passa a denunciar, não mais as inabilidades profissionais de Antônia Maria da Conceição, mas sua condição de "mulher abandonada pelo marido" e seu comportamento imoral, considerados inadequados para as funções públicas do magistério.

Desta feita, é que no mesmo ano (abril de 1869), a Diretoria da Instrução Pública da Província reforça, junto ao Presidente da Província, as denúncias feitas contra a professora pelo inspetor paroquial, complementando-as com as críticas elaboradas pelo vigário da Vila dos Picos, com quem a Diretoria concorda plenamente: "[...] as denúncias] me parecem de todo o pronto verídicos, não porque sei por tradição que o comportamento quer particular, quer publico da quella professora é novo, para não dizer péssimo [...]".

O Presidente da Província (1869) responde com surpresa às reclamações feitas acerca do comportamento da professora em questão, e observa que é do seu conhecimento que aquela professora era uma senhora casada e até então dona de uma reputação ilibada que só começou a ser questionada logo após assumir suas funções. Contudo, aceita o pedido de exoneração da professora feito pelo Inspetor Paroquial justificando que essas "notícias pouco lizongueiras a seu respeito, que mesmo sendo falsas, tem abalado o seu conceito." (Ibid)

A postura demonstrada pelo Presidente da Província em relação às denúncias feitas ao comportamento da professora leva a perceber que o critério "moralidade" era utilizado, muitas vezes, como um instrumento de intervenção política na demissão de professoras na rede pública de ensino, onde permaneciam no quadro de professores, tão somente aquelas que partilhassem das opiniões e simpatias dos representantes do poder local.

O comportamento moral adequado, aqui delineado como critério de exclusão, fazia parte das medidas disciplinadoras do magistério provincial e dos preceitos que buscavam a construção de sentidos para a profissão docente no Império brasileiro. Embora este fosse um critério acionado burocraticamente por uma série de dispositivos que intencionava reconhecer e compensar, ainda que de maneira simbólica, o trabalho zeloso dos professores, podia ser decretado por diversos motivos, inclusive para dirimir desavenças políticas partidárias.

Algumas Considerações

Ao fazer uma análise da formação sócio-política brasileira, Faoro (1991), toma emprestado de Weber (1995) o conceito de Estado para explicar que o modelo de governo patrimonialista⁷, então existente no Brasil do século XIX, baseava-se numa ordem improvisada, com servidores nomeados, conselheiros escolhidos, e uma máquina estatal

⁶ Para os autores que trabalham com os pressupostos teóricos Weberianos, o Estado se define a partir de duas características essenciais: a existência de um aparato administrativo, cuja função seria prestar serviços públicos, e o monopólio legítimo da força. Nesse sentido, o Estado é visto como uma "comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território [...] reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física." (WEBER, 1995, p. 56).

⁷ Faoro (1991) compreende que o Estado brasileiro, apresentou-se no século XIX como um Estado tradicional, patrimonialista, que exerce o poder como forma de dominação política e em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada. lado, legitimava a autoridade central e, por outro, propiciava a defesa dos interesses particulares dos notáveis local.

inchada de funcionários públicos. Ali, o emprego público configurou-se, como um dos meios eficientes de controle da população brasileira, principalmente das forças territoriais⁸.

Schwartzman (1998) corrobora a opinião de Faoro, especialmente no que se refere à existência, na sociedade brasileira, de um Estado patrimonialista como uma herança lusa e quando afirma que, neste modelo de sociedade, geralmente os governantes buscam manter o controle pessoal sobre territórios extensos por intermédio de seus "servidores", embora esses servidores nem sempre fossem fiéis às tendências centralizadoras do governo.

Catani (2000) observa que o próprio corpo docente do Estado Imperial era visto com cautela pelo executivo, pois ao mesmo tempo em que os mestres poderiam desenvolver uma prática educativa fortemente comprometida com o funcionamento do aparelho estatal, estes também poderiam elaborar críticas ao sistema vigente. Desta feita, o professorado, a exemplo das outras categorias de servidores públicos do período é ao mesmo tempo, uma solução para problemas administrativos e de consolidação do poder central e uma fonte de problemas e preocupações na medida em que podem se aliar ao potentado local no embate pela descentralização do poder⁹.

Assim, enquanto os agentes do Estado imperial buscavam exercer domínio¹⁰ sobre o corpo docente da Província, influenciando os legisladores no estabelecimento de regulamentos que controlavam o exercício do magistério, a nível local, o potentado político "apropria-se" dessas resoluções e passa a manipulá-las em favor dos interesses pessoais, procurando fazer do professorado um aliado político nas eleições para cargos provinciais.

Nesse sentido, os professores são envolvidos nas manifestações de causas políticas eleitorais, sujeitos às demissões, transferências e substituições, provocadas por parte daqueles que no momento em que ocupavam o poder, sonhavam serem capazes de conduzir os rumos da sociedade piauiense, com tranqüilidade e coesão política, sem a desenvoltura de opiniões contrárias ao pensamento oficial.

Referências

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Memória cronológica, histórica e corográfica da província do Piauí**. Teresina: Comepi, 1981.

⁸ Após o advento do Ato adicional de 1834, os municípios brasileiros veem-se habilitados a exercer, por si mesmo, atribuições judiciárias e policiais, proporcionando o autogoverno das forças territoriais. Parte dos estudos de ciência política que trata de poder local no Brasil, tem suas análises estruturadas a partir do conceito de oligarquia, um termo comumente utilizado como referência básica à estrutura política em toda a história latino-americana. Na sua conceituação clássica o termo oligarquia significa o governo de poucos, mas de acordo com as observações de Silva (2006, p.316) "a palavra foi gradativamente ganhando conotação mais social e passou a designar também um grupo, uma elite detentora do poder político e econômico". No Piauí, o poder político local foi consolidado na segunda metade do século XVIII. Brandão (1995) explica que isto só foi possível através da participação das famílias de elite daquela região na administração pública que, por um

⁹ Segundo Weber (1991) o poder significa, "toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade". (Ibid., p.33).

¹⁰ A dominação, no sentido da teoria de Weber (1999), é um tipo específico de poder psicossocialmente aceito e representado por uma vontade do dominador que faz com que os dominados ajam, em grau socialmente relevante, como se eles próprios fossem portadores de tal vontade. A dominação, como probabilidade de encontrar obediência a uma determinada ordem pode ser representada em três formas: dominação legal, dominação tradicional e dominação carismática.

- BRANDÃO, Tânia Maria Pires. **A elite colonial piauiense: família e poder.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.
- BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização.** Teresina: EdUFPI, 1996.
- BURKE, Peter. **História e teoria social.** São Paulo: EdUNESP, 2002.
- CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. v.1.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLO BRANCO, R.P. **A civilização do couro.** Teresina: COMEPI, 1942.
- CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- COSTA FILHO, Alcebiádes. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 - 1889.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político Brasileiro.** São Paulo: Globo, 1991. v. 1.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1990.
- JAICÓS. Inspetoria Paroquial da Vila. **Representação pública contra a professora Antônia rosa Dias de Freitas.** 1869. APPI.
- NUNES, Odilon. **Os primeiros currais.** Teresina: COMEPI, 1972.
- PIAUÍ. **Correspondência com os empregados públicos (1850-1889).** Sala do Poder Executivo, APPI.
- PIAUÍ. **Correspondência Oficial com Diversos (1852 - 1868).** Sala do Poder Executivo, APPI.
- PIAUÍ. **Registros dos empregados públicos (1859 - 1865).** Sala do Poder Executivo, APPI.
- PIAUÍ. **Relatórios e Mensagens da Presidência à Assembléia Legislativa do Piauí (1850-1889),** Biblioteca de apoio, APPI.
- PICOS (PI). **Inspetoria Paroquial de Picos. Representação pública contra o professor Justiniano Gil de Almeida.** 1869.
- PICOS (PI). **Pedido de reintegração do cargo de professor.** Justiniano Gil de Almeida. 1869.

- PINHEIRO FILHO, Celso. **História da imprensa no Piauí**. Teresina, PI: Zodíaco, 1997.
- QUEIROZ, Teresinha. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: EdUFPI; JOÃO Pessoa: EdUFPB, 1998.
- RIZZINI, Irma. **A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial**: combates à política d'aldeia. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP, n. 10, jul-dez. 2005.
- SAMPAIO, Antônio. **Velhas escolas - grandes mestres**. Esperantina, PI: Prefeitura Municipal, 1996.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. São Paulo, SP: Campus, 1988.
- SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Cristiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2000.
- SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação**. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- TERESINA (PI). **Diretoria Geral da Instrução Pública em Teresina**. Pedido de remoção da professora da cadeira de primeiras letras da Vila de Picos. 1869.
- TERESINA (PI). **Presidência da Província**. Demissão da professora da vila de Picos. 1869.
- VEIGA, Cynthia Greive. A institucionalização das cadeiras de instrução elementar em Minas Gerais no século XIX e a produção da profissão docente. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, Natal. **Anais...Natal**, 2002.
- VIEIRA, Maria Alveni Barros. **Educação e sociedade picoense: 1850-1930**. . Teresina: EdUFPI, 2005.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão - Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - século XIX**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. v.II.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et all (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix LTDA, 1995.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: EdUnB, 1999. v.2.





Resenhas

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. - (Coleção educação contemporânea)

Valter Bracht é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutor pela Universidade de Oldenburg (Alemanha). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física do CEFD. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991/93 e 1993/95). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia. Felipe Quintão de Almeida tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Doutorando em Educação pela mesma instituição (CED/UFSC). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase nas discussões concernentes às suas atividades epistemológicas. Compõe a comissão editorial da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e a comissão científica do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, ambos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O livro "Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman" é constituído de cinco capítulos onde os autores, de forma fluente e objetiva, exploram a temática do confronto entre modernidade e pós-modernidade e suas repercussões na crise da pedagogia crítica, descortinando aos olhos dos leitores as relações entre emancipação, poder, subjetividade, saber e política, sob a perspectiva da sociologia de Bauman. Seguindo-se a dinâmica das discussões, a referida obra nos faz refletir inicialmente sobre a origem do termo "pós-moderno", enfatizando o trabalho de alguns autores, seguindo-se de uma exposição de como o debate modernidade versus pós-modernidade sugeriu uma crise nos principais fundamentos da pedagogia crítica, bem como suas principais características, possibilidades e antinomias. Na sequência das exposições, nos oferecem elementos que nos levam ainda a pensar em uma pedagogia crítica e em uma escola emancipatória.

Com o título de: "Mapeando o Pós-Moderno e sua Absorção no Âmbito da Educação (Física), no primeiro capítulo os autores tentam situar o que seria esse movimento denominado de Pós-Moderno utilizando-se para tal de posicionamentos de diversos autores tanto no âmbito da Educação, como da Educação Física. Por se constituir em um movimento impulsionado por pensadores da Escola de Frankfurt, tais como Adorno e Horkheimer que deram impulso a um pensamento desconstrutivo em relação à modernidade, os caminhos a se trilhar neste atual estado de crise apontam para duas direções, quais sejam, a de se repensar a modernidade e a do desenvolvimento das correntes antimodernas. É nesta última perspectiva que os autores posicionam seus esforços nesta obra.

Dentre as contribuições que tiveram como objetivo nos situar sobre o que seja essa pós-modernidade, são citados: Rouanet (1987) ao afirmar que a consciência pós-moderna não corresponde a uma realidade pós-moderna, sendo apenas um simples mal-estar da modernidade e portanto, é falsa no sentido em que se refere a uma ruptura que não houve e é verdadeira no sentido de que alude, de alguma forma às deformações da modernidade; Eagleton (1998), opta por uma leitura marxista da questão, onde o pós-modernismo abrange tanto uma forma de cultura contemporânea como também a um período histórico específico gerado por uma repulsa política, caracterizado menos como uma reação à derrota do comunismo que uma reação ao "sucesso" do capitalismo; Wood (1998,1999) segundo a qual, a pós-modernidade é mais bem compreendida como uma agenda, composta de uma ampla gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes; Peters (2000) que se propõe a distinguir pós-modernismo e pós-estruturalismo,

onde o primeiro se caracteriza por ter um sentido estético (transformação nas artes) e um sentido histórico e filosófico (ethos), enquanto que o segundo se caracteriza por ser uma reação filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo em se transformar em metaparadigma para as ciências sociais. Dentre essas e outras contribuições na tentativa de se situar frente ao que seja o pós-modernismo, apesar das imprecisões conceituais, percebe-se que nos últimos dez anos houve uma crescente produção teórica no campo educacional brasileiro influenciado por críticas pós-modernas, que por sua vez, recorriam a uma forma ou outra de interpretar a situação.

Dentro da tendência que considera o pós-moderno como um avanço do próprio moderno ou então a modernidade como um projeto inacabado, o autor inclui as contribuições de: Henry Giroux, Peter Maclaren, Michael Apple, Antônio Flávio Moreira, Pedro Goergen, Douglas Kellner, Nicholas Burbules. No caso da tendência que percebe uma modernidade abalada em suas noções epistemológicas, sendo vista como um projeto falido ou pelo menos carente de novas reformulações de temas que não puderam ser resolvidos na própria modernidade, tem como principais colaboradores: Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza, Paulo Ghiraldelli Júnior, dentre outros, sempre lembrando que mesmo entre eles diferenças teóricas importantes.

Voltando os olhares para a Educação Física Bracht relaciona algumas reflexões de autores da Educação Física que se identificam com alguns dos autores citados anteriormente, num esforço de situar o atual estágio do desenvolvimento em que a discussão se encontra, assim como, identificar limitações, aproximações, convergências e divergências que possibilitem avaliar os seus impactos na prática pedagógica. Nessa perspectiva Bracht e Almeida fazem referência aos trabalhos de alguns autores da Educação Física, dentre os quais podemos citar: Sadi (1999) que afirma que a condição pós-moderna ser composta pela reestruturação produtiva e cultural frutos de uma globalização financeira e de uma ofensiva neoliberal, podendo ser percebido seus efeitos no campo do lazer, uma condição pós-moderna do lazer; Ferreira (1996) em seus estudos sobre a regulamentação da profissão em Educação Física e esporte educacional, se posiciona acerca da pós-modernidade como sendo um envólucro para a velha modernidade capitalista, num movimento histórico de (pós)modernização de antigas concepções do velho capitalismo; Souza (1999) se posiciona no sentido uma nova reconstrução do projeto de modernidade e da razão iluminista, visto que, no contexto da Educação Física o pensamento pós-moderno avança na produção teórica a práticas corporais que proporcionem o desenvolvimento da sensibilidade e de certa adaptação à nova ordem negando-se enquanto sujeito histórico e social.

No segundo capítulo, intitulado de "A Pedagogia Crítica em Crise: entre o moderno e o pós-moderno" são trabalhados em um primeiro momento o entendimento do que seria esse tão presente estado de crise (crise da razão, da ciência, da cultura, dos valores, da ética, da escola) como sendo não mais um infortúnio ou desastre, mas antes e acima de tudo um estado no qual nenhum formato emergente se consolida e prevalece por muito tempo, não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão, em outras palavras, vive-se um estado em que as incertezas são maiores que a confiança, ou seja um estado de impossibilidade da ordem. Os autores, alicerçados em Bauman, afirmam que esse estado de incerteza é o estado normal da sociedade humana tendo em vista que a busca da autonomia almejada por uma sociedade provém da consciência da não existência de significados garantidos, verdades absolutas e nem formas perenes. Dentro desta ótica, a tarefa não é mais a de explicar a crise para por fim a esta, mas sim, construir uma teoria que conviva com a incoerência e a desfuncionalidade sem a pretensão de se chegar a um destino claro ou a um estado de perfeição.

Esse estado de indefinições se estendeu por todos os campos, atingindo também as bases do que se convencionou chamar de teoria educacional crítica, assim designada

pelo "pensamento pós-moderno", visto que muito de seus pressupostos têm base em conceitos e razões universais. Esta razão submetida à crítica e à desconstrução expõe sua fragilidade e ambivalência, em contrapartida, constata-se a existência de várias razões, irreduzíveis, incomensuráveis e relacionadas a gêneros, discursos e epistemes específicos. A noção de sujeito também sofre críticas, visto que, na perspectiva pós-moderna ele vira uma ficção, ou seja, não possui um núcleo subjetivo essencial e autêntico, sendo dirigido a partir do exterior, pelas estruturas, instituições e pelo discurso.

Abalada as noções de sujeito, toda uma filosofia do sujeito também sente esses efeitos e conseqüentemente a própria natureza da linguagem, que deixa de ser concebida como um instrumento neutro, transparente, estável passando a um estado de indeterminação. Deixa de existir uma relação direta entre o que se considera "verdadeira" e uma suposta realidade, ou seja, a ênfase agora são os processos que determinam se algo se tornou verdadeiro. O efeito prático disso é que deixa de existir aquela "verdadeira" educação (física) e/ou pedagogia crítica que estaria à espera de sua descoberta. A categoria "diferença" adquire relevância, indo além de uma problematização cultural e social, passando a ter implicações curriculares e pedagógicas. A pedagogia, nessa perspectiva significaria também a introdução da diferença em um mundo marcadamente reprodutor.

O pós-modernismo e o pós-estruturalismo vão também contestar a visão de que o papel da pedagogia crítica seja a crítica ideológica, visto que, todo o conhecimento, mesmo o crítico, expressa uma vontade de poder, não escapando às relações de regulação e governo, ou melhor, dizendo, a pedagogia crítica não teria epistemologicamente um conhecimento verdadeiro (não ideológico). Também são atingidos os conceitos de metanarrativas por terem um fim universalizante. Chega-se a anunciar uma pedagogia pós-crítica.

Ganha força a idéia de que a crise e a incerteza do caminho verdadeiro é destinada a reinventar a realidade (pedagogia crítica), sendo a crítica radical destruição criativa (Beck, 1997).

No terceiro capítulo, os autores fazem um paralelo entre o que Bauman (2001) denominou de modernidade sólida e modernidade líquida, a primeira, compreendida como um período histórico tem como aspectos fundamentais: a beleza, a limpeza e principalmente a ordem.

Esse último aspecto, a ordem (monotonia, regularidade, repetição, previsibilidade), é o que mais se destaca na tentativa de se definir a modernidade. Segundo os autores, na modernidade o Estado-Nação moderno se proclama a única fonte dessa ordem e que fora dele todas as coisas são desordem e, portanto passíveis de serem eliminadas como se fossem ervas daninhas em um jardim harmonioso, visto que poderiam ameaçar o projeto de construção de um mundo harmonioso, livre de conflitos e dócil aos governantes. Para isso, a política moderna teria o papel de exterminar a ambivalência, ou tudo que não pudesse definido com precisão, cabia à filosofia deslegitimar todos os campos de conhecimento filosóficamente incontrolados ou incontroláveis (senso comum, crenças, superstições). Filósofos e governantes seriam, portanto legisladores da ordem.

Explica os autores que, ao tentar abarcar o inabarcável e substituir diversidade por uniformidade, a modernidade conseguiu foi produzir mais divisões, diversidades e ambivalências. A ordem e a ambivalência foram produtos da prática moderna.

Portanto, para Bauman (2001) a pós-modernidade (modernidade líquida) é a modernidade que admitiu a impraticabilidade do seu projeto original, ou seja, é a modernidade que atinge a sua fase autocrítica, sem limites e nem ponto final. A prática moderna continua, sendo que, agora despojada do objetivo que outrora a desencadeou.

Duas características distinguem nossa atual forma de modernidade (líquida) ou pós-modernidade: o flagrante colapso da idéia de um Estado de perfeição e a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. Para os autores, esse advento da modernidade líquida acompanhada de transformações de um Capitalismo pesado para um Capitalismo leve (software) representa um ponto de inflexão mais radical e rico do que a chegada do Capitalismo e da própria modernidade. Passa-se de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumidores, e que por sua vez, deve orientar-se não mais por normas, mas por desejos e seduções crescentes e transitórias. O poder panóptico da sociedade de produtores cede lugar ao poder sinóptico (muitos vigiam poucos) na sociedade dos consumidores.

Como deficiências da "prática pós-moderna" são apontadas: mal-estar da civilização gerada pela condição de ambivalência, indefinições, grande fluxo de novidades e instabilidades (economia política da incerteza), como também, a renúncia e abandono do Estado de suas principais responsabilidades como provedor de certezas, segurança e garantias, ou seja, a coerção que antes era monopólio de Estado, atualmente é difusa, de pequena escala, porém múltipla e ubíqua. A individualização é uma fatalidade, não uma escolha.

Para Bauman (2003), ser pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção de mundo, uma hierarquia de valores que se recusa a fazer julgamentos e a debater seriamente questões relativas a modos de vida por acreditar que não há nada a ser debatido.

Com o título de "Emancipação: aproximações com a obra de Zygmunt Bauman e sua "crise" no discurso educacional brasileiro, no quarto capítulo, ao apontar a reconstrução e/ou continuidade que os posicionamentos de Bauman proporcionam às análises de Adorno e Horkheimer, sem perder de vistas as devidas diferenças contextuais em que tais contribuições foram produzidas, os autores trazem à tona as possibilidades de emancipação que num primeiro momento (modernidade sólida) era libertar os indivíduos dos grilhões dos Estados Totalitários (homogeneizadores) e que num segundo momento (modernidade líquida) se invertem, ou seja, cabiam às teorias críticas lutar para ressuscitar a esfera pública e o poder público, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual. Coube à teoria crítica nos dois momentos históricos o papel de trazer à luz os muitos obstáculos que dificultam o caminho da emancipação.

Nesta perspectiva, são apontados e debatidos alguns obstáculos à emancipação, trazidos à tona pela teoria crítica, tais como: dificuldade em traduzir os problemas privados em questões públicas, recoletivizar as utopias privatizadas, fluidez das muitas classes, a lenta e ineficiente institucionalização das diferenças e sua intangibilidade e curto período de vida, a insistente contradição social (organização social heterônoma). Emancipação significa essa aceitação de sua própria contingência, fundamentada no reconhecimento da contingência como razão suficiente para viver e ter permissão para viver.

No que diz respeito à relação entre emancipação, educação e a desconfiança pós-crítica, constata-se que no Brasil as teorias e/ou pesquisas pós-críticas em educação não centram suas atenções nos estudos acerca da autonomia, emancipação do sujeito ou de sua subjetividade, apesar de tais temáticas estarem sempre presentes em seus discursos. Apesar disso, as posições pós-críticas foram capazes de mostrar que os sujeitos (subjetividade) são montados, produzidos em diferentes práticas discursivas dentro e fora da escola e que se combinam visando a regular as condutas, como também que o sujeito não existe fora de sua história, da linguagem, do discurso e das relações de poder.

Para os autores, o desafio do campo educacional é verificar se o projeto formativo de sujeitos autônomos, emancipados e livres ainda se sustenta como um pressuposto ou

ideal educativo crítico, visto que, o próprio conceito de sujeito sofreu um processo de resignificação (destruição) passando a ser visto apenas como um efeito, sem natureza humana monolítica isolada, não podendo ser analisado a partir dele próprio. Por isso que Bauman (2001) alerta-nos que o tipo de autonomia que tem mais chance de se desenvolver nessa sociedade ambígua e insegura não é aquela baseada na presença do outro, mas sim, contidas e centradas [no próprio umbigo].

Nesse sentido, a pedagogia crítica trabalharia no intuito de instrumentalizar os indivíduos para exercer criticamente a tarefa de sua autoconstituição, dotando-se de capacidades para desvendar as muitas antinomias que se colocam a essa oportunidade emancipatória, que está em constante movimento.

Na mesma temática, se questiona a presença de normatividade na própria pedagogia pós-crítica, por esta também expressar uma vontade de poder-saber e que podem ser identificadas, por exemplo, na construção e ação curricular. Assevera os autores que, todo conhecimento, sendo ideológico, estando atrelado ao binômio poder-saber, não escapa às relações de regulação e controle. Nessa perspectiva, afirmam os autores que é muito cedo para celebrarmos o fim da crítica ideológica, das metanarrativas (como relato universalizante da emancipação) ou da crítica como vocação do intelectual, como também o seu desaparecimento.

No quinto capítulo, o foco das discussões são a absolutização da diferença, culturalismo e a possibilidade de novas formas de se reconstruir essa que é a idéia central desses debates, ou seja, a diferença na modernidade líquida.

Sendo a crítica da identidade, um ponto de afinidade entre as reflexões de Adorno e Bauman, essa temática é trabalhada de expor as vantagens e/ou benefícios desse pluralismo (ampliar os horizontes e oportunidades de uma vida melhor), como também alguns pontos de conflito. Assim, ao assumir a postura de que a diferença é uma universalidade que não está aberta a negociação chama a atenção para o surgimento e necessidade de diferenciação de duas posturas, quais sejam: a solidariedade e a tolerância.

Para os autores, o respeito à alteridade do outro, às suas preferências, ao seu direito de ter preferências está o potencial emancipatório da contingência como destino, em outras palavras, trata-se de alcançar a unidade na diferença e a diferença na unidade. Nesse contexto, fala-se em "filosofias da diferença" para referir-se a essas tendências filosóficas contemporâneas que se centram em tal conceito (diferença, não-identidade), opondo-se nas filosofias que se fundamentam na dialética, principalmente à dialética de Hegel.

Para Bauman (2001) a principal contradição da modernidade em seu estágio líquido é esse abismo que se abre entre o direito a auto-afirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa auto-afirmação algo irrealista, ficando a nosso cargo, uma ação coletiva no sentido de, através da reflexão crítica e uma experimentação corajosa, aprendermos a manejá-la.

No âmbito da educação, o reconhecimento da "diferença" como categoria fundamental de análise tem repercutido também na educação física, como indicadora de uma tendência política (políticas de identidade) e resultado de modelos sociais e psicológicos de identidade e subjetividades. Educar significaria introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela seria apenas reprodução, ausência de movimento, morte. Pedagogia significaria diferença.

Portanto, o projeto formativo seria construído sem ter um molde, mas sim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto. Assevera os autores que, essa aceitação e exaltação da diferença nos levariam a duas direções: reconciliação adorniana com a

diferença e o conceito de identidade, como também, uma absolutização da diferença a tal ponto de argumentar que não exista nada além da diferença. Assim é que visualizamos as intenções de Bauman no sentido de se perceber a importância da solidariedade e da abertura ao diálogo para se inibir qualquer forma de opressão (políticas opressivas de identidade).

Por fim, ao se visualizar uma "sociedade da diferença", deveremos ter como meta educacional o questionamento de nossos próprios sistemas de diferença e o que eles significam nós e para todos os outros na democracia.

Portanto, a obra "Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman" por sua riqueza argumentativa, clareza e coerência, se constitui em valioso referencial para professores, alunos e estudiosos em Educação (Física), na medida em que nos convoca a refletirmos, desconstruirmos e reconstruirmos novos olhares acerca de aspectos que estão presentes no discurso e nas ações educativas (subjetividade, autonomia, emancipação, diferença), sob a ótica das teorias críticas pós-modernas, fato esse que faz da obra em questão uma referência atualizada e contextualizada e obrigatória.

Resenhado por Robert Maurício de Oliveira Araújo,
Pós-Graduado em Educação Física Escolar pela
Universidade Federal do Piauí e mestrando do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí - UFPI.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

István Mészáros, professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra, é um dos principais pensadores marxistas da atualidade. Discípulo e colaborador do filósofo Georg Lukács, com quem trabalhou na Universidade de Budapeste de 1954 até a repressão soviética ao levante de 1956, é um pensador radical. Profundo conhecedor da longa tradição dos estudos marxistas, formado em Filosofia em Budapeste, deu aula em universidades na Itália, Escócia, Canadá e Inglaterra. Já escreveu vários livros traduzidos em vários países e nos últimos anos, concentrou seus estudos e análises nas questões sociais do mundo globalizado e nos mecanismos de funcionamento do capitalismo. Ele fez o que alguns filósofos um dia pensaram em fazer: retomar a obra de Carl Marx e reescrever *O Capital*, levando em conta os acontecimentos do mundo atual. Crítico severo do capitalismo e um dos mais originais pensadores marxistas da atualidade, ele defende a idéia de que é possível construir uma sociedade pós-capitalista, livre das maldades do capital e também do capitalismo.

O ensaio que dá título a este volume, composto por uma apresentação, prefácio, por Emir Sader, o texto *A educação para além do capital* e obras do autor, foi inscrito por István Mészáros para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, no ano de 2004, afirmando cada vez mais suas convicções de que Educação não é um negócio, é criação, enfocando em suas reflexões a superação da lógica do capital, enfatizando cada vez mais sua preocupação com o direcionamento das políticas educacionais de hoje para o mercado de trabalho, utilizando-se da frase "a educação não é uma mercadoria" (p. 9).

Na apresentação dessa obra é feito uma síntese do conteúdo geral, repassando por uma breve contextualização histórica da vida do autor, onde se ressalta a origem e experiências que vieram contribuir para seu aprendizado sobre a exploração severa do capital sobre as pessoas e imposições de dominação dos mesmos por conglomerados estrangeiros. Seu trabalho como operário na Hungria e acesso ao estudo durante o período da guerra fria, mais precisamente no leste europeu, lhe concebe subsídios para melhor compreensão da educação como forma de superação de obstáculos da realidade, alertando ainda, para alguns questionamentos sobre a importância do acesso na escola como fator primordial para superação da lógica do capital, sendo condição necessária, mas não suficiente para evitar o processo de exclusão educacional. Evidencia que o grande desafio será não somente o acesso à escola, mas sua permanência, o que ainda não assegura o esquecimento social de milhões de pessoas, as quais são lembradas apenas em quadros estatísticos. Hoje já se convence sobre a forma de atuação no interior da escola, por meio da educação formal inserida nas instituições educacionais, como participante do processo de exclusão na educação escolar, reproduzindo estrutura de valores capitalistas que venha ser convenientes para a perpetuação de uma sociedade mercantil.

Pensando na ruptura com a lógica do capital, o autor traz algumas reflexões nessa obra, tais como: Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constituiu uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

É importante salientar, uma preocupação do autor para com uma educação onde professores e alunos possam ter o mínimo de liberdade possível para produzir conhecimento, ou seja, construir uma sociedade além do capital, sem um direcionamento ligado a exploração do tempo de lazer, imposição por parte das classes dominantes de um trabalho

alienante, onde as pessoas possam pensar em mudanças necessárias para uma transformação do trabalhador em agente político, que não se condicionem exclusivamente às atividades mercantis, castrando-as de tempo de reflexões, questionamentos, discussões que venham proporcionar voz para futuras transformações na sociedade e no mundo.

Por ser profundo conhecedor da obra de Marx, o autor sempre enfatiza a luta de classe como única solução para uma transformação radical na sociedade capitalista, aspirando mudanças no contexto do modelo econômico e políticas de caráter hegemônico imposto pelas classes mercantis dominante.

O prefácio da obra aqui resenhada apresenta a importância da emancipação humana no processo de mudança, contrapondo-se a estigmas da sociedade capitalista que favorece ao fornecimento de pessoal treinado para atender as necessidades do mercado de trabalho e os conhecimentos necessários a operacionalização do maquinário exigido para uma produtividade aos moldes do sistema acima mencionado. A educação é vista como parte integrante do estabelecimento de consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classe, como instrumento de perpetuação do sistema e não como mecanismo de emancipação humana.

A educação é vista como uma mercadoria imposta pelas classes dominantes onde existe uma ligação entre ela e o trabalho. Dentro da perspectiva do neoliberalismo os espaços educacionais acabam se transformando em espaços funcionais à lógica do consumo e do lucro. Frases como "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem seu preço" exemplificam o universo no qual a postura neoliberal está inserida. O processo educacional tomou novos rumos em direção à mídia, manipulando as massas, tirando-a do foco central da verdadeira função da instituição escola em proporcionar a transformação da sociedade através da construção de novos conhecimentos, sem uma imposição direcionada pela elite dominante. É de fundamental importância na sua luta emancipatória restabelecer os vínculos entre educação e trabalho.

Vivemos um momento de grande efervescência de informações e que muitas vezes não sabemos interpretar os fenômenos que se apresentam, tornando-nos o que se chama nos dias de hoje de "novo analfabetismo", pois é capaz de explicar, mas não de entender os fatos, bem característicos das políticas econômicas. Segundo o autor "explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital." (p. 18), que o mesmo costuma chamar de "contra-interiorização", de "contraconsciência", um processo de "transcendência positiva da autoalienação do trabalho" (p. 18).

É importante salientar, que Mézáros reescreve a obra o capital de Marx, em seu trabalho Para além do capital, que se tornou leitura indispensável no entendimento do sistema de relações capital-trabalho, suas contradições, limites, movimento e seu horizonte de superação. Enfoca ainda, a luta conta a exploração, opressão, dominação e alienação, dando a responsabilidade ao setor educacional no direcionamento da formação humana através da transformação social ampla e emancipadora.

A parte seguinte do livro, nos proporciona maior reflexão sobre o tema apresentado, principalmente no que diz respeito sua estruturação, quando o autor divide a parte referente A educação para além do capital, em três pontos importantes a serem abordados, a começar por Paracelso, grande pensador do século XVI, que define a "aprendizagem como a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender." (p. 23). Da mesma forma defende José Martí, apenas evidenciando restrições a serem tomadas, onde critica soluções tomadas pela nossa sociedade e resume a enorme tarefa que temos que desempenhar pela frente. A terceira epígrafe coloca em ênfase a linha divisória entre os socialistas utópicos, e dos

que tem que superar os antagonismos estruturais da nossa sociedade, os quais acabam bloqueando o avanço para mudanças necessárias, sem a qual não se pode aspirar a sobrevivência dos homens.

Uma reformulação da educação depende e está intimamente ligado ao processo social, pois a uma necessidade de que para se ter uma mudança no processo educacional, deve ocorrer juntamente com outra no que diz respeito à estrutura social, pois se não houver um valorização em modo de reprodução da sociedade, apenas alguns ajustes serão efetuados, inclusive no setor da educação. O que se vê é uma irreversibilidade categórica, no que se refere à lógica de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, como alternativa viável, tanto no âmbito material, como cultural e educacional.

A razão do fracasso das mudanças na sociedade por meio das reformas educacionais, do ponto de vista do capital, consiste no fato da fundamentação do sistema ser irreformáveis, pois por sua própria natureza o capital é incorrigível, incontestável, condição necessária para manutenção continuada do sistema. Para Mészáros "[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (p. 27). Por isso é necessário superar a barreira da lógica do capital, para que se tenha possibilidade de criar algo de novo, uma alternativa de educação diferente, superando a idéia da educação como instrumento de imposição do sistema capitalista.

O texto faz referências mais detalhada dos pensadores da burguesia iluminista a fim de mostrar os limites objetivos, intransponíveis mesmo quando ligados intenções subjetivas. De acordo com Adam Smith, "[...] a despeito do seu profundo compromisso com o modo capitalista de organização da reprodução econômica e social, condenou de forma clara o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora [...]" (p. 28), mesmo sendo muito pouco, se é que tem algum significado, pois o mesmo culpa os próprios trabalhadores em vez do sistema que lhes impõe essa situação infeliz. O segundo pensador, Robert Owen, denuncia a busca do lucro, do dinheiro por parte da classe empresarial, enfocando principalmente a forma de tratamento que é dado ao trabalhador, fazendo-o de mercadoria, um mero instrumento de ganho? Owen procura no processo educacional a válvula de escape para uma sociedade mais justa, originadas através do impacto da "razão" e do "esclarecimento", pregando não aos "convertidos", mas aos "inconvertíveis", que não conseguem pensar o trabalho em quaisquer outros termos a não ser como "mero instrumento de ganho". Nesse ponto o discurso de Owen também é falho, tornando-se problemático, pois tem que se conformar aos debilitantes limites do capital. O discurso de Owen revela a estreita inter-relação entre a utopia liberal, a defesa de procedimentos como o "passo a passo", "apenas com transigências", e o desejo de superar os problemas existentes "apenas por meio da força da razão".

O texto refere-se ao pensador do liberalismo moderno John Locke, retrata suas atitudes quando no governo inglês, determinando medidas de controlar as atividades dos pobres e a instituição de oficinas para os filhos deles, argumentando que os mesmos eram um fardo para a paróquia e seria uma solução a criação de escolas profissionalizantes com obrigatoriedade de frequência, entre quatro a treze anos. Mesmo não sendo religioso, sua principal preocupação era combinar uma disciplina de trabalho rigorosa e doutrina religiosa com uma máxima frugalidade financeira municipal e estatal. Nesse ponto se verifica que as medidas a serem tomadas aos pobres se diferenciavam de forma brutal as que os homens de razão consideravam como apropriadas para eles.

De acordo com as mudanças ocorridas na sociedade do capital, a educação passou a se adaptar, abandonando a brutalidade e violência imposta como instrumento educacional, anteriormente propagada até por figuras ilustres do liberalismo como John Locke, pois estava causando desperdícios econômicos e necessitava de novos meios de

aprendizagem que atendesse as novas exigências de mercado.

Outro ponto importante é com relação à educação informal, que também exerce um papel de suma importância na máquina do capital, pois em conjunto com a educação formal, ambas estritamente ligadas dentro do processo social, constroem uma forma do homem de pensar e questionar sua participação na sociedade mercantil. Fica claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema de capital, e nem de fornecer uma emancipação radical, tendo sim, como sua função produzir conformidade ou consenso, através de seus limites institucionalizados e legalmente sancionados.

A nossa aprendizagem está voltada no todo para as atividades que desempenhamos durante toda a vida, pois desde criança, repassando pela juventude e idade adulta, estamos constantemente em processo de aprendizagem até a morte, de acordo com o já referendado segundo Paracelso em suas citações, que mesmo escrito em sua época continua como atual. A grande questão levantada é de que forma aprendemos? Será que aprendizagem nos leva a realização como indivíduos ao estágio, de acordo com Marx, de indivíduos socialmente ricos humanamente, ou estamos a serviço da perpetuação do sistema alienante e dominante definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o caminho para se alcançar a auto-emancipação da humanidade? Será a adoção pelos indivíduos de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?

Outra citação, considerada sustentável e democrática, a ser ressaltada é referente a Gramsci quando argumenta a concepção tendenciosa da educação e vida intelectual, cujo o objetivo é de manter o proletariado no seu lugar, onde diz que o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens, fora do trabalho todo homem é um filósofo, artista, partilha uma concepção de mundo, tem uma conduta moral, e contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, estimula novas formas de pensamento. As formas como vão atuar dentro da sociedade dependerá das forças conflitantes, o grau de acentuação pode ser mais de manutenção do que de mudança, como pode ser ao contrário, ou ambas, simultaneamente. O grande desafio com relação à manutenção ou mudança de uma dada concepção de mundo, é a necessidade de modificar a internalização historicamente prevalecente. A mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante no mundo, o domínio do capital pode e deverá ser mudado.

Mészáros sempre ressalta o processo de reestruturação radical orientado por uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual estão inseridos os indivíduos, envolvendo uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, reconquistando o controle total do próprio capital. Segundo a concepção Marxista a "[...] efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho [...]" (p. 65), deve ser encarado como uma tarefa inevitavelmente educacional, através da universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, onde ambas necessitam uma da outra para se tornarem viáveis.

Atualmente vivenciamos um mundo com crise na estrutura global do capital, uma época de transição da ordem social existente para outra, qualitativamente diferente, por isso a tarefa da educação, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora, ou seja, nenhuma pode ser posta na frente da outra, qualquer mudança ocorrida dentro da sociedade, terá seus efeitos no processo educacional. Ambas têm o êxito de se sustentarem, ou fracassam juntas, cabe a todos nós, pois sabemos que os educadores também têm de ser educados, mantê-las de pé.

A leitura do livro me proporcionou um vasto aprendizado, principalmente levando-se em conta uma mudança radical, rompendo com a lógica do capital, em prol da criação

de uma alternativa educacional diferente, proporcionando uma base sólida para efetivação de futuras pesquisas no campo educacional e uma nova consciência no repensar uma política educacional para além do capital. Assim sendo, leitores que queiram se aprofundar e conhecer mais opiniões e obras de Mészáros, a parte final traz algumas delas relacionadas.

Resenhado por Gilberto Escórcio Duarte Filho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI), especialista em Docência do Ensino Superior (UFPI), graduado em Pedagogia (UFPI) e Direito (UNIFOR).

E-mail: gibaduarte@hotmail.com.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002. 325p.

Maurice Tardif é educador e sociólogo canadense, pesquisador conhecido internacionalmente e professor titular da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa sobre a profissão docente. É membro de vários grupos, comissões e associações de pesquisa no Brasil, principalmente na área de formação de professores.

Esta obra discute o saber dos professores em sua profissão e está dividida em duas partes. A primeira, intitulada "O saber dos professores em seu trabalho" e a segunda, intitulada "O saber dos professores em sua formação".

A obra traz uma parte introdutória onde o autor nos chama a atenção para dois extremos da natureza social do saber docente: o mentalismo, que reduz os saberes docentes aos processos mentais; e o sociologismo, que é a total eliminação da contribuição dos atores na construção concreta do saber. E, em contrapartida, defende a natureza social do saber docente.

No capítulo inicial, intitulado "Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente", o autor tece vários questionamentos em busca de uma reflexão sobre o campo de conhecimento dos professores. O autor é enfático ao colocar a diferença entre o saber da formação e os saberes da experiência. Os saberes da formação vêm carregados de discurso acadêmico e se impõem no sentido de produzirem conhecimentos sem considerar os atores (docentes) envolvidos no processo. Os saberes da experiência são fundamentados na prática cotidiana e no conhecimento da realidade vivida. O autor alerta os docentes para a socialização dos saberes da experiência com áreas produtoras de conhecimento, para assim legitimarem sua produção. Também defende uma "parceria entre professores, corpus universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional" (p.55).

No segundo capítulo, intitulado "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", traz uma discussão sobre como ensinar provém da história de vida dos professores e do seu desenvolvimento durante toda a sua carreira profissional, dando destaque aos saberes da experiência, no qual é modelado no decorrer da história pessoal, escolar e profissional dos professores. Durante essa trajetória o professor constrói suas atitudes e maneiras de saber ser e saber fazer.

No terceiro capítulo, denominado "O trabalho docente, a pedagogia e o ensino - interações humanas, tecnologias e dilemas", procura mostrar como o trabalho dos professores é diferente do trabalho industrial, bem como, o autor faz uma contextualização da pesquisa sobre a formação docente no Brasil, que a partir dos anos de 1990 passa a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico de possibilidades de investigação.

No quarto capítulo, intitulado "Elementos para uma teoria da prática educativa", o autor fundamenta-se na abordagem das teorias contemporâneas da ação e na história das concepções da atividade educacional, para mostrar que a prática educacional constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, tendo significativa relevância histórica, pois originalmente foi considerada uma arte, depois, na modernidade, uma técnica e atualmente uma interação. Dessa forma, torna-se necessário aos professores o conhecimento desse processo histórico para uma melhor compreensão da natureza do saber que serve de base ao ensino.

No quinto capítulo, que encerra a primeira parte do livro e tem por título "O professor enquanto ator racional - que racionalidade, que saber, que juízo?", o autor fornece

pistas para responder ao seguinte questionamento: o que se deve entender por saber? Na sua concepção, a definição de saber é concebida de três formas e está apoiada em função de três lugares: a subjetividade, o juízo e, finalmente, o argumento. Na primeira concepção, o saber equivale à certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional: é uma intuição ou uma representação subjetiva, resultante da indução ou de uma cadeia de raciocínios. Na segunda concepção, o saber é considerado o juízo verdadeiro sobre alguma coisa: é o ato de julgar os discursos sobre os fatos (realidade objetiva), excluindo-se aqui, os juízos de valor (subjetivos) e a vivência. Na terceira concepção, o saber consiste na atividade discursiva desenvolvida de forma intersubjetiva: mais do que representação subjetiva ou correspondência entre asserções e fatos, é a capacidade de debater com outras pessoas, através de palavras e ações, a fim de obter consensos racionais. Para Tardif embora tais concepções sejam diferentes elas têm em comum de maneira global e sistemática a idéia de experiência de racionalidade, isto é, tem como fundamento o pensamento do sujeito racional. Todavia, dentre as três concepções citadas, a última é a que se coaduna ao saber docente.

A segunda parte do livro inicia-se com o sexto capítulo denominado "Os professores enquanto sujeitos do conhecimento", no qual o autor elenca algumas conseqüências das concepções atuais relativas à subjetividade e ao seu papel no ensino. E propõe uma reflexão do saber fazer, das competências e habilidades que fundamentam a prática dos professores no ambiente escolar.

No sétimo capítulo intitulado "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a profissão docente". Nele o autor faz uma análise sobre a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação do professor. Onde, por um lado, haveria um movimento de profissionalização do trabalho docente e, por outro, a formação estaria passando por um período de crise. E, portanto, é nesse contexto duplamente coercitivo que o autor tenta lançar as bases de uma verdadeira epistemologia da prática dos professores, ao mesmo tempo procura mostrar as conseqüências dessa epistemologia para as concepções e práticas atuais.

Finalmente, o oitavo capítulo intitulado "Ambigüidade do saber docente", apresenta um balanço crítico das reformas empreendidas durante a década de 1990 sobre formação de professores, e tece suas discussões quanto à necessidade de reflexão no que tange à formação docente que, para ele deve ser uma formação de "alto nível" com destaque para pesquisa em educação proporcionando aos professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática.

Considero esta obra de suma importância para os estudantes e pesquisadores de pós-graduação em educação, e também para os educadores em geral, discentes do curso de pedagogia e demais licenciaturas, uma vez que a mesma proporciona um melhor entendimento sobre seus próprios saberes e sua formação. A despeito da pluralidade de autores referidos, a obra não é hermética, ao contrário, possui uma linguagem clara e acessível aliada a uma argumentação coerente e precisa. Assim, a leitura da referida obra é altamente recomendável.

Resenhado por Fernanda Antônia Barbosa da Mota,
mestre em educação, professora do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A Origem da Desigualdade entre os Homens**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2000.

Jean Jacques Rousseau, escritor, filósofo, nasceu em Genebra na Suíça, em 1712. Foi um dos pensadores mais considerados na Europa do século XVIII, sendo um dos filósofos da doutrina que ele mesmo chamou "materialismo dos sensatos", ou "teísmo", ou "religião civil". Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de brilhantes pensadores pais da ciência política moderna. Tornou-se famoso por suas idéias filosóficas revolucionárias para a época. Sua filosofia, partidária de uma educação natural, sempre esteve vinculada a uma concepção otimista do homem e da natureza. Seu pensamento político, baseado na idéia da bondade natural do homem, levou-o a criticar em diversas ocasiões a desnaturalização, a injustiça e a opressão da sociedade contemporânea. Viu suas idéias serem condenadas pela sociedade da época, sendo forçado a viver como errante no país que escolhera para viver, França, aonde vem a falecer em julho de 1778.

As idéias de Rousseau, sem dúvida, influenciaram de modo marcante os homens que protagonizaram a Revolução Francesa de 1789, onde as concepções liberais se difundiram e guiaram ideologicamente a Revolução. Filósofo da natureza, da liberdade e igualdade, com suas obras, até hoje, inquieta a humanidade. Destacam-se entre suas principais obras, além da que se refere a presente resenha: O contrato social (1762); Emílio ou Da Educação (1762); Discurso sobre as Ciências e as Artes, entre outros.

O livro A Origem da Desigualdade entre os Homens, objeto desta resenha, em sua sétima edição, é parte da coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. A obra é uma crítica à sociedade moderna e um alerta sobre a exploração do homem pelo próprio homem. É também uma sátira à sociedade que privilegia o ter e não o ser. Aqui, Rousseau prega a volta do homem ao seu estado natural, sob novas formas de organização social, voltada ao amor à natureza que pressupõe liberdade de ser, liberdade de crescer, liberdade de se conglomerar e de se reorganizar. Para o autor, o homem é naturalmente bom, nasceu livre, porém sua maldade ou sua deteriorização adveio com a sociedade que não só permitiu, mas impôs a servidão, a escravidão, a tirania e inúmeras leis que privilegiavam uma classe dominante em detrimento da grande maioria, instaurando assim, a desigualdade em todos os seguimentos da sociedade humana. Mesmo com algumas passagens redundantes e por vezes repetitivas, A Origem da Desigualdade entre os Homens tem uma leitura fácil e agradável. O livro traz, em um total de 112 páginas, uma Apresentação redigida pelo tradutor, Vida e Obra de Jean-Jaques Rousseau, Discurso à Republica de Genebra, Prefácio de autoria do próprio Rousseau em 1754, Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens, Parte 1, Parte 2 e, por último, nas Notas, o livro traz informações úteis para um melhor entendimento das passagens do texto.

Em uma breve, mas clara, apresentação, Ciro Mioranza, o tradutor da obra, introduz o pensamento rousseauriano que fundamentou o livro, bem como aborda temas recorrentes que embasam o leitor, propiciando uma melhor compreensão da obra. O Tradutor ainda destaca a relevância de ontem e de hoje do livro, assim como sua influência na sociedade contemporânea.

Em "Discurso à Republica de Genebra" Rousseau declara, a uma platéia de magistrados, suas crenças sobre a sociedade, sobre a liberdade e sobre o homem. Aqui, de maneira rebuscada e se utilizando de vocabulário confuso, parece descrever uma sociedade ideal (sua sociedade ideal) para se viver, uma pátria onde todos vivem bem.

Com esse discurso, de certa maneira, contradiz suas próprias crenças ao elogiar demasiadamente os magistrados que o escutam, sendo esses fiéis representantes da classe dominadora, aquela que apóia a subserviência e a tirania. O que não se sabe ao certo é se a forma como Rousseau se dirige aos magistrados é realmente um "ajoeilhamento" perante a sua autoridade ou uma sutil ironia àqueles que o escutam.

No Prefácio, escrito de forma coesa e concisa, Rousseau faz esclarecimentos sobre a própria natureza do homem, haja vista acreditar "[...] que para se conhecer a fonte das desigualdades entre os homens, primeiro se faz necessário conhecer o próprio homem. [...]" (p. 21). Nesse sentido, o autor introduz a afirmação de que a natureza humana foi, ao longo dos tempos, alterada de tal forma que, nos tempos da obra, não se parecia nem um pouco com aquela observada no princípio da humanidade. Afirma ainda, que foi através dessas mudanças sucessivas da constituição humana que se deu a origem da desigualdade entre os homens, e que se faz necessário identificar onde e em que época se registra a primeira ocorrência. Doravante, essa primeira fonte da desigualdade, através da análise da mudança na natureza do homem, de sua constituição e de seu estado, pode ou poderia deduzir os princípios desse processo.

No "Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens", o autor define o termo desigualdade de acordo com o sentido a que recebe em sua obra. Ele afirma que existem dois tipos de desigualdade, uma a que chama de Natural ou Física, estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças, etc. E a outra, chamada por ele de Desigualdade Moral ou Política, que depende de uma convenção e que é estabelecida pelos homens. É justamente desse segundo tipo de desigualdade que Rousseau trata em seu livro. Com o objetivo de assinalar no progresso das coisas o momento em que a natureza foi submetida à lei e explicar por que o forte pôde definir-se por servir o fraco e o povo adquirir uma tranqüilidade, o autor tenta responder à questão: "o que poderia ter-se tornado o gênero humano se tivesse ficado abandonado a si mesmo?". E é a partir da resposta a tal indagação que Rousseau conta, da maneira como acredita, a história da humanidade.

Na Primeira Parte, Rousseau percorre 26 longas páginas tentando fazer clara a diferença entre a natureza do homem e a dos outros animais, assim como, em um segundo momento, as diferenças do homem selvagem para o homem moderno. Se utilizando para tal de todos os argumentos que possui, enfatizando uns e citando outros, até chegar à conclusão de que o que distingue o homem dos animais não é a razão e sim a liberdade, e o que distingue o selvagem do homem moderno não é a desigualdade propriamente dita, mas a perfectibilidade, as virtudes sociais e as outras faculdades que o homem natural tem em potencial.

"[...] para bem julgar o estado natural do homem, considerá-lo desde sua origem e examiná-lo no primeiro embrião da espécie [...]" (p. 31). Com essa afirmativa, referente ao primeiro dilema, Rousseau declara sua intenção de discorrer sobre o homem, não do ponto de vista de seu desenvolvimento, nem como animal enquanto simples ser vivo, mas sim, como ele mesmo define: "o ser constituído de todos os dons sobrenaturais que pudesse ter recebido e de todas as faculdades artificiais que pudesse ter adquirido". Nessa parte ele mostra, por várias razões, que o homem é superior aos demais animais e, principalmente, através da faculdade que o homem tem de se aperfeiçoar é que fica mais nítida tal superioridade.

Ainda na primeira Parte, é feita a diferenciação do homem moderno para o homem selvagem. Perfazendo uma crítica ao pensamento de Tomas Hobbes que via o homem como um ser naturalmente mau, vicioso porque não conhece a virtude, Rousseau aborda tanto as características físicas (enfermidades, a infância, a velhice e as doenças) quanto o lado metafísico e moral dos homens. Como ponto crucial dessa passagem, destaca

que o estado de natureza do homem é aquele em que o cuidado de nossa conservação é menos prejudicial à dos outros e que esse estado é o mais apropriado à paz e o mais conveniente ao gênero humano. Para embasar e, de certa forma comprovar, seu pensamento, Rousseau faz uso de muitas exemplificações, dentre elas, a mais contundente é o destaque dado à língua humana, seu surgimento e evolução.

Depois de, na primeira Parte do livro, haver provado que a desigualdade é sensível apenas no estado de natureza, Rousseau tenta mostrar, na segunda Parte, a origem e os progressos dessa desigualdade nos sucessivos desenvolvimentos do espírito humano. Ele afirma que na medida em que vai interagindo com o meio - e esse contato é inevitável -, o homem vai sofrendo adaptações e essa característica está na origem de todos os males da civilização, ou seja, à medida que o gênero humano se estendia, as dificuldades se multiplicavam para os homens.

Aqui, o autor discorre, inicialmente, sobre a sociedade civil e a idéia de propriedade construída ao longo dos tempos pelo homem, a qual surgiu verdadeiramente, de acordo com Rousseau, quando "[...] o primeiro que, cercando um terreno, se lembrou de dizer 'isto é meu' e encontrou pessoas bastante simples para acreditar." (p. 57). Essa idéia de posse, para Rousseau, se tornou um dos maiores males da humanidade aonde os homens chegam ao ponto de sentir que a privação de suas posses se tornou muito mais cruel do que o quanto sua posse havia sido prazerosa, "[...] e tornaram-se infelizes ao perdê-las, sem ficarem felizes ao possuí-las." (p. 61). E é, a partir desse sentimento de posse cultivado pelo homem, que derivam os outros males que assolam a humanidade, tais como: a preferência, o ciúme, a discórdia, a desigualdade, o vício, a vaidade, entre outros, muitos outros.

Nos primórdios da sociedade as coisas poderiam ter ficado iguais se os talentos e habilidades fossem iguais, se tudo fosse repartido igualmente, porém a proporção que nada mantinha foi logo rompida. O mais forte que executava maior trabalho conseqüentemente tinha mais, o mais destro tirava melhor proveito do que possuía. E assim, trabalhando "igualmente", um ganhava muito, enquanto outro mal tirava do que sobreviver. E é exatamente nesse ponto que essas diferenças entre os homens passam a ser percebidas, quando essas circunstâncias se tornam mais sensíveis, dando ênfase à tão falada desigualdade natural, ocasionando, mais adiante, a dominação e servidão dos que têm mais sobre os que menos possuem. Assim, "[...] de livre e independente que o homem havia sido anteriormente, aí está ele, por uma multidão de novas necessidades, submetido a toda natureza e principalmente os seus semelhantes [...]" (p. 68).

Como segundo ponto nessa passagem, Rousseau afirma que a desigualdade entre os homens tem as seguintes origens: divisão do trabalho, desenvolvimento da agricultura e descoberta da metalurgia. O cultivo das terras pelo homem provocou a repartição das mesmas e, assim, se desenvolveu a propriedade privada, que daria fim a tão estimada liberdade do homem. Com a instituição da propriedade privada o estado de natureza é substituído, então, pelo estado de guerra: preocupados mais em ter do que em ser, os homens começam a entrar em conflito uns com os outros. Desse modo, surge então a necessidade de se estabelecer regras e normas para controlá-los - as leis. É preciso, portanto, estabelecer o Estado, juntamente com suas leis, dando início, assim, ao surgimento da sociedade que conhecemos.

É preciso dizer, para concluir, que Rousseau está longe de ser um revolucionário. Ele diz, através de sua obra, que o homem seria muito mais feliz sem o surgimento da propriedade privada e do conseqüente desenvolvimento da sociedade. No entanto, não apresenta nenhuma alternativa aparente para essa realidade e admite inclusive que o fim do estado de natureza, pela própria característica de "perfectibilidade" do homem, era inevitável. O pensador também afirma que o estado de natureza pode nunca ter existido -

como podemos saber então? O fato é que, mesmo sendo considerado um opúsculo (pequena obra), A Origem da Desigualdade entre os Homens de Rousseau trás à tona a utilização inadequada dos instrumentos que o homem dispõe para se organizar como grupo social, desrespeitando a liberdade individual, a bondade e a inocência inatas do ser humano. Esta pequena obra trouxe, para a Europa do século XVIII, idéias revolucionárias e, para o homem do século XXI, não deixa de ser motivo de grande reflexão.

Resenhado por Sidclay Ferreira Maia, mestrando do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, especialista em Recursos Humanos (UFPI), Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Piauí e graduado em Administração de Empresas (UFPI).

E-mal: sidmaia@hotmail.com







Resumos

SANTOS, Marilde Chaves dos. **Políticas de inclusão de jovens em instituições educativas "alternativas" de Teresina-PI**: Escola Municipal "Nau Cidadã" e Casa de Metara. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Compreender as juventudes em suas múltiplas manifestações constitui-se numa necessidade da escola para que esta se concretize como veículo de inclusão social. Visando adentrar nesta temática, este estudo teve como objetivo analisar ações de duas instituições educativas que atendiam jovens em "situação de risco", com o intuito de perceber elementos de inclusão. Para tanto, procurei captar representações sociais de funcionários destas instituições sobre os jovens por elas atendidos e destes sobre as escolas por eles freqüentadas no percurso de sua escolarização. Optei por uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada através de estudo de caso, cujos dados foram coletados através de questionários, entrevistas e observações registradas em diário de campo. Para análise e interpretação destes dados, utilizei a técnica de análise de conteúdo. Revisitei, de forma breve, a história do Brasil para compreender como se produziram duas visões de infância e de juventude: uma de criança outra de menor. Com a segunda, estão identificados os jovens atendidos pelas duas casas. Tracei o perfil destes jovens destacando os seguintes aspectos: situação familiar, renda, situação escolar, ocupação do tempo livre e expectativas de futuro. Ao identificar as representações sociais dos funcionários destas instituições, constatei que estes funcionários representam os jovens da seguinte maneira: meninos de rua, crianças carentes, adolescentes em situação de risco e jovens. Percebi que há relações tanto entre a forma como os funcionários representam os alunos e as atitudes tomadas em relação a eles, bem como entre estas representações e aspectos que estes funcionários consideram como inclusivos na prática educativa destas instituições. Com relação aos alunos, apreendi que estes representavam as escolas por eles freqüentadas como local onde se preparam intelectualmente e para o mercado de trabalho, como escola redentora e como local de proteção. Confrontaram, ainda, estas representações com a escola real, por eles percebida como um local monótono, burocrático e anacrônico.

Palavras-chaves: Escola. Juventude. Representações Sociais.

ALBANO, Ronaldo Matos. **A construção social da identidade de gênero de alunos do liceu piauiense**: sinalizando diferenças e desigualdades. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Este estudo tem como objetivo investigar como os alunos do ensino médio do Liceu Piauiense constroem sua identidade de gênero. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla acerca da identidade de gênero, de modo que possamos compreender como os adolescentes se reconhecem como homem e como mulher, em que medida a construção dos seus papéis sexuais influenciam na construção das suas identidades de gênero, como as discussões sobre gênero e/ou sexualidade estão presentes na família e na escola desses adolescentes e ainda de que forma esses espaços familiar e escolar contribuem nesse processo. O interesse em desenvolver esse estudo se origina e justifica-se tendo em vista a importância e a carência de estudos que dêem conta de investigar o processo em si de construção da identidade de gênero dos adolescentes. Fundamentados na concepção de que o ser humano se desenvolve em um processo contínuo e dinâmico, realizamos a análise teórica e a pesquisa empírica. Na análise teórica nos ancoramos na tese de Ciampa (1987, 1994, 2000), que define a identidade como um processo de metamorfose que tende à emancipação, nos estudos especialmente de Louro (1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2007) dentre outros, para fundamentar as discussões sobre gênero, e ainda em Ozella (2003), Aguiar; Bock e Ozella (2001), Moita Lopes (2002), dentre outros, para refletirmos sobre a adolescência. Na pesquisa empírica, utilizamos a técnica do grupo focal para a coleta dos dados, em um grupo formado por dez alunos, e realizamos a análise de conteúdo para interpretarmos esses dados. Os resultados nos permitem compreender que a identidade de gênero dos adolescentes é construída mediante as suas vivências nos vários contextos dos quais fazem parte e que os construtos sociais e culturais acerca do masculino e do feminino influenciam nessa construção, evidenciando que eles tendem a reproduzir os estereótipos sociais de desigualdades e de diferenciações entre os sexos ao se reconhecerem como homens e como mulheres. Os referenciais sexuais dos adolescentes também determinam essa consciência de gênero deles, bem como os padrões e papéis desempenhados pela família e pela escola em relação às questões sobre gênero e sexualidade. No entanto, os adolescentes dão indícios de possibilidades emancipatórias acerca da consciência do ser homem e do ser mulher, à medida que sinalizam também significados e sentidos que vão de encontro aos estigmas preconceituosos sobre gênero e sexualidade fortemente presentes nos espaços familiar e escolar.

Palavras-chave: Identidade. Gênero. Adolescência. Escola. Família

COSTA JÚNIOR, José Ribamar Santos. **A criatividade na prática docente do professor de arte:** um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Esta pesquisa teve como ponto de partida nossa reflexão sobre a prática pedagógica do professor de arte. Observamos que, assim como nós, outros profissionais dessa área apresentam conflitos que exigem certas competências nas tomadas de decisões que podem equacionar as problemáticas emergentes e também reestruturar a nossa própria prática em sala de aula. As experiências que tivemos por muitos anos ao lecionarmos essa disciplina nos levaram a crer que entre muitas competências esperadas de um professor está a criatividade. Partindo dessa idéia, projetamos esse estudo no sentido de analisarmos como esta capacidade se manifesta na prática pedagógica do professor de arte do ensino fundamental em escolas municipais de Teresina - PI. De forma mais específica, buscamos identificar alguns aspectos determinantes na formação do habitus do professor de arte, observar quais dos elementos que caracterizam uma prática pedagógica criativa estão presentes na forma de ensinar do professor de arte, conhecer a concepção do professor de arte sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo do professor de arte pesquisado e por fim, saber quais os maiores impedimentos encontradas pelo professor de arte em sua prática pedagógica. Para tanto, partimos do conceito de habitus elaborado por Bordieu (2004) para caracterizar a prática pedagógica e, no que se refere ao estudo sobre criatividade, nos orientamos na teoria de Torre (2005), que define como prática pedagógica criativa, uma prática que apresenta em suas diferentes fases, características atribuídas ao processo criativo, como a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação. Buscamos, pois, nesta pesquisa, verificar no comportamento didático do professor essas quatro fases. Participaram dessa pesquisa dois professores e duas professoras de arte com experiências profissionais de 5 a 20 anos de trabalho na rede de ensino público de Teresina-PI. Para alcançar o objetivo proposto, optamos pela pesquisa quali-quantitativa, e os instrumentos de coleta de dados usados foram a entrevista, o questionário e a observação. Além de Torre (2005), procuramos sustentação teórico-metodológica em estudiosos que pesquisam as práticas pedagógicas em sentido amplo, como Libâneo (1994), Perrenoud (1997) e Tardif (2002). Na área do ensino de Arte apoiamos-nos em Barbosa (1998), Gombrich (1993) e Ostrower (2002) e em relação ao habitus utilizamos Bourdieu (2004), entre outros. A partir da análise e cruzamento dos dados identificamos os professores que se enquadram dentro da proposta de uma prática pedagógica criativa. Observamos ainda, os fatores que têm atrapalhado a prática do professor em sala de aula, Procuramos também definir o potencial criativo dos professores envolvidos na pesquisa. Acreditamos, desta forma, que os resultados desta pesquisa podem contribuir para uma reflexão não só do professor de arte sobre sua prática, mas também de professores de outras áreas, e de outros profissionais da educação em nosso Estado. Esperamos que outras pesquisas possam ser desenvolvidas a partir desta, visando à construção de conhecimentos para uma prática pedagógica coerente com as finalidades da educação, que envolva a importância da arte no desenvolvimento e formação dos sujeitos em suas dimensões criativa, histórica e social.

Palavras-chave: Criatividade. Prática Pedagógica. Ensino de Arte.

SILVA, Zélia Maria Carvalho e. **História e memória da educação infantil em Teresina: Piauí (1968 - 1996)**. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que tem como objetivo reconstituir a História e a Memória da Educação Infantil em Teresina. Faz-se uma retrospectiva histórica da realidade educacional infantil no espaço piauiense, focando a atenção na cidade de Teresina dentro do recorte temporal compreendido entre os anos de 1968 a 1996, limites estes demarcados pela consolidação da educação infantil nesta cidade com os trabalhos desenvolvidos pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) e pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), que veio dar uma nova configuração a este nível de ensino, institucionalizando-o de forma mais significativa. Na produção deste trabalho, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, utilizando os escassos escritos encontrados no Arquivo Público do Piauí e no arquivo do extinto Instituto de Educação Antonino Freire; a pesquisa bibliográfica realizada em livros e periódicos localizados nas bibliotecas públicas e particulares; e a História Oral, dando voz àqueles que fizeram parte do cotidiano dos jardins de infância desta época. A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nas idéias de autores como Ariès (1986), Burke (1992), Thompson (1992), Bom Meihy (1996), Halbwacks (1999), Arce (2002), Kuhlmann Jr. (2003/2005), Kramer (2003) e outros. Nos resultados encontrados, percebemos que no Piauí o atendimento escolar voltado para crianças com idade de 4 a 6 anos se deu de forma lenta, sendo as primeiras investidas públicas realizadas na década de 1930, a princípio com a intenção assistencialista e de servir de tirocínio às futuras professoras oriundas da Escola Normal Oficial. Este ramo da educação, porém, não obteve a devida atenção, ficando mais a cargo da iniciativa privada. Foi somente no final da década de 1960, com o esforço conjunto da Igreja Católica, Ministério da Saúde (Departamento Nacional da Criança), Secretaria da Educação e da Saúde do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal de Teresina, Serviço de Merenda Escolar e comunidade que a educação infantil consolida-se em Teresina, voltando-se, principalmente para o atendimento à criança pobre. A partir de então, a educação infantil passou a evoluir e receber maior zelo culminando com as novas diretrizes implantadas pela LDB nº 9394/96. Pretendemos com este trabalho contribuir para a construção da História da Educação do Piauí e conseqüentemente para a historiografia brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil. História. Memória. História da Educação no Piauí. Teresina.

SILVA, Julival Alves da. **Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública.** 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Este trabalho discute a influência dos saberes da experiência na formação de professores, a partir da realidade formativa de um curso de Pedagogia, oferecido na modalidade convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura de Teresina, destinado a qualificar, em nível superior, cinquenta professores de profissão da rede pública municipal de ensino. Toma como objeto de estudo as percepções, concepções e opiniões dos professores experientes na vivência e reflexão de seu processo de formação, com o objetivo de discutir sobre as possibilidades de influência de seus saberes da experiência na construção e concretização de um ideário de professor orientado para o desenvolvimento da pesquisa, da reflexão e da crítica. É uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida sob o formato de estudo de caso de tipo etnográfico, utilizando a observação participante, a aplicação de questionário para levantamento do perfil profissional dos participantes, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Embasada epistemologicamente nos pressupostos da Teoria Crítica, recorre a pensadores da Escola de Frankfurt como Adorno e Horkheimer e a autores contemporâneos como Giroux, McLaren, Pucci e Sobreira, entre outros. Em seus resultados, permite reconhecer que a despeito das limitações que acompanham a formação pregressa dos professores experientes e as condições concretas em que desenvolvem o exercício da profissão, eles possuem leituras de sua realidade e da realidade do processo formativo do curso de Pedagogia que, se submetidas a um sério diálogo com a Universidade, podem favorecer uma redefinição dos enfoques nas práticas formativas, tendo em vista a contemplação e a priorização de problemáticas que assolam o cotidiano da escola pública, no sentido de aprofundar sua compreensão e orientar os professores quanto a caminhos coletivos para seu enfrentamento. Os resultados também revelam que, a despeito da necessária ênfase na prática educativa, os conceitos teóricos que devem iluminar essas práticas não podem ficar alijados na formação. O processo formativo deve destinar mais espaço para uma compreensão teórica da realidade educativa, tomada a partir da experiência e da reflexão sobre as práticas.

Palavras-chave: Saberes da Experiência. Formação de Professores. Teoria Crítica. Escola Pública.

COSTA, Célia Revilândia. **ENTRE RIOS E LETRAS UM ESTUDO SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI.** TERESINA, 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Este estudo teve como objetivo investigar os métodos de alfabetização, na rede pública municipal de ensino em Teresina-PI onde coexistem duas proposta de alfabetização distintas, entre si, quanto à concepção de linguagem e formatação metodológica. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla que se processam em nível de políticas públicas de alfabetização e em nível de teorizações acerca do processo de alfabetização alargando os entendimentos para além do ringue ideológico de disputa de métodos. O interesse em desenvolver esse estudo originou-se e justifica-se em virtude da existência rara de uma rede pública de ensino que, adota oficialmente duas proposta de alfabetização. A pesquisa surge num período de efervescência de debates sobre alfabetização tanto em nível nacional, com a proposta de revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto em nível municipal, que após a consolidação de uma proposta baseada em teorias sócio-interacionista e construtivista, o município optou pelo Método Alfa e Beto, o qual é baseado numa concepção fônica de alfabetização. Sem fazer opções por nenhuma delas, o estudo reúne autores exponenciais de cada uma das propostas de alfabetização tais como Soares (1996, 1997, 1998, 2000), Ferreiro e Teberosky (1985), Braggio (1992) e Smith (1999) para os quais a aquisição da língua constitui-se num fenômeno social; e Oliveira e Chadwick (2002, 2006) e Capovilla (2004) para os quais a aquisição da língua é um processo individual, controlável na medida em que é condicionado à formação de uma consciência fonológica. Na pesquisa empírica, utilizamos a técnica de entrevista semi estruturada com um grupo de vinte e seis professoras alfabetizadoras lotadas em escolas onde coexistiam duas propostas de alfabetização nas quais haviam pelo menos uma turma representativa de cada proposta de alfabetização, cuja diferença no quantitativo de alunos não ultrapassasse três e cujo índice de não-alfabetizados não fosse superior a 5%. Para subsidiar a análise dos dados, foram entrevistadas as pedagogas das respectivas escolas e aplicado um questionário a uma amostra aleatória formada 95 professoras alfabetizadoras da rede. Utilizamos a análise de conteúdo na interpretação dos dados obtidos, os quais nos permitiu compreender que a discussão sobre a "superioridade" de um método em detrimento do outro esvazia-se na imprevisibilidade do cotidiano das aulas quando o docente renega os limites impostos pelos métodos e busca nas conexões de sua história e profissionalização as respostas necessárias.

Palavras-chave: Alfabetização. Método. Escola.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores no Semi-Árido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Os programas de formação continuada de professores voltados para a reflexão crítica e para a valorização dos saberes docentes estão em processo de expansão no Brasil com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de práticas formativas que busquem reconhecer os professores como sujeitos de saberes, assim como, dialogar com esses saberes, problematizando-os a fim de ressignificá-los, contribuindo na transformação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Diante desse contexto, optamos por pesquisar sobre a experiência de formação continuada desenvolvida pela Escola de Formação Paulo de Tarso, com o objetivo de investigar como essa formação tem valorizado os saberes docentes construídos a partir da vivência cotidiana no semi-árido, utilizando-os no processo de problematização e contextualização das práticas formativas. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido tendo como base a abordagem qualitativa devido às possibilidades que essa modalidade de pesquisa oferece para aprofundarmos as reflexões críticas sobre os elementos subjetivos e os valores culturais que permeiam as práticas de formação docente vivenciadas e desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Quanto aos instrumentos de coletas de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental. No processo de organização e análise dos dados, trabalhamos com a análise de conteúdo que possibilitou a definição e análise das nossas categorias de estudo: formação docente, saberes docentes e formação e cultura local. Para tanto, dialogamos com vários teóricos. No campo da formação docente trabalhamos com os estudos de Brzezinski (1996, 2001), Candau (1996), Gatti (1992), Nóvoa (1995a, 1995b, 1997), dentre outros. Na discussão sobre os saberes docentes recorreremos aos estudos de Pimenta (2006), Tardif (2002) e Therrien (2001). Quanto aos estudos sobre a formação e a cultura local e aos processos de problematização da realidade, utilizamo-nos das contribuições de Delizoicov (1982), Freire (1987, 1992, 1996) e Giroux (1994). Com relação à discussão sobre o semi-árido, procuramos trabalhar com os estudos de Silva (2006, 2007), Martins (2001, 2006) e Sousa (2005). Os professores demonstraram que os processos de formação possibilitaram uma reflexão crítica sobre as práticas docentes, assim como sobre o contexto sócio-histórico e cultura do semi-árido, oportunizando a construção de um novo olhar sobre a região e a (re)construção de suas práticas a partir da contextualização do processo ensino-aprendizagem. Além disso, os professores passaram a se reconhecerem como sujeitos de saberes e como agentes políticos capazes de formar cidadãos críticos e de fomentar a transformação social.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes docentes. Educação contextualizada. Semi-Árido.

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES

- 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 por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o 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; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, anexos e apêndices. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete (sem identificação de autoria), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; e até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;
- 7 Na identificação do(s) autor(es), em folha à parte, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: EDUFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo**

no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora:** os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas

ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

Endereço para envio de Textos:

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
educmest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina - Piauí
CEP: 64.049.550



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

e-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

.....
Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE) - Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

REVISTA: LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049-550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1234/ 3215-5820
e-mail: educmest@ufpi.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

Ficha de Assinatura

Nome:.....
Instituição:.....
Endereço:.....
Complemento:

Cidade: CEP: - UF:

Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail educmest@ufpi.br

Imp. na Gráfica da UFPI



