

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores .

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 24
(dezembro 2007). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educativa 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 24, p. 1-215, jul./dez. 2007.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: Pe. Dr. Afonso de Castro

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitor Acadêmico: Pe. Dr. Gildásio Mendes

Pró-Reitor Administrativo: Ir. Raffaele Lochi

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - UNLu/Argentina

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Direitos reservados à Editora UCDB (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima Souza

Revisão de Redação: Edilza Goulart

Versão e Revisão de Inglês: Barbara Ann Newman

Bibliotecária: Clélia Takie Nakahata Bezerra - CRB n. 1/757

Capa: Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Com o número 24 a Série Estudos, dá prosseguimento ao seu objetivo de publicar trabalhos acadêmicos que contribuam para a formação e o desenvolvimento científico de pesquisadores e que atualizem o conhecimento na área da Educação. Neste número apresenta-se o dossiê Formação de Professores: saberes, identidade e trabalho docente, organizado pelas professoras Maria Cristina Paniago e Ruth Pavan, com sete artigos que discutem a formação de professores e focam questões como trabalho e profissionalização docente.

A sessão Ponto de Vista traz o artigo de Vicente Fideles de Ávila que discute a formação de recursos humanos para a pesquisa e problematiza o significado da formação para a pesquisa, tendo como centro da análise a política nacional de avaliação e credenciamento das IES.

Na sessão Artigos são apresentados três textos:

O primeiro trabalho de Mariluce Bittar, Maria Jesus de Jesus Alvez e Carina Elisabeth Maciel de Almeida apresenta os resultados da pesquisa que analisa a implantação da política de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. As autoras salientam que os alunos cotistas manifestam que o sistema de cotas possibilitou o acesso ao ensino superior e tem contribuído para a reflexão sobre a identidade negra e a discriminação racial, porém destacam que enfrentam dificuldades econômicas para permanecer na universidade.

O segundo artigo, escrito por Sonia Cristina de Oliveira e Cleomar Ferreira Gomes discute as relações sociais e a formação dos adolescentes, tendo como objeto de análise os jogos, as brincadeiras e a violência do adolescente. A pesquisa foi realizada com adolescentes envolvidos em atos infracionais que cumprem medida socioeducativa de internação.

Por fim, o texto de José Ernesto de Fáveri e Paolo Nosella apresenta análise do trabalho "A sociologia dos países subdesenvolvidos" de Álvaro Viera Pinto que discute as condições sociais e materiais em que vive a massa oprimida e destaca o papel dos intelectuais no contexto de exploração e desumanização do trabalhador pela classe dominante no capitalismo.

Conselho Editorial
Dezembro/2007

Sumário

Ponto de vista

Formação de recursos humanos para a pesquisa: da educação superior às bases do sistema educacional	11
Formation of human resources to a research culture: from higher education to the bases of the educational system	11
Vicente Fideles de Ávila	

Dossiê “Formação de Professores: saberes, identidade e trabalho docente”

Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões	27
Teaching formation: reflections about different dimensions	27
Ruth Pavan	
Maria Cristina Lima Paniago Lopes	
Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores	35
Scientific knowledge – specific knowledge – school knowledge and teacher training	35
Marilene Ribeiro Resende	
Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005)	55
Identity and teaching professionalization: the professor in the brazilian educational researches (1993-2005)	55
Roberto Valdés Puentes	
Orlando Fernández Aquino	
Armindo Quillici Neto	
Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia.....	77
Research meanings according to teacher educators of a Pedagogy course	77
Romilda Teodora Ens	
Marli E. D. A. de André	
Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade	89
Thinking about the teaching: formation, work and subjectivity	89
Maria Alice Alves da Motta	
Sônia da Cunha Urt	
Desafios presentes na formação de professores	107
Actual challenges of teacher’s development	107
Fernando Casadei Salles	
Jorge Luis Cammarano González	

Contextos de constituição das políticas educacionais: considerações acerca da formação do professor rural	121
Contexts of constitution of the educational politics: considerations about the formation of the rural teacher	121
Flávia Obino Corrêa Werle	
Lenir Marina Trindade de Sá Brito	
Cinthia Colao Merlo	
Sheila Eskeff KonarsewskiResenha	
O Estágio Supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola	133
The Supervised Apprenticeship as formative experience to the collective work at school	133
Teise de Oliveira Guaranha Garcia	
Bianca Cristina Correa	
Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência	143
The Policy of Quotas for Afro-Brazilian students in the State University of Mato Grosso do Sul – a study of the factors affecting permanence	143
Mariluce Bittar	
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
Carina Elisabeth Maciel de Almeida	
O Lúdico de adolescentes no cárcere: jogos, brincadeiras e violência	157
The playful one of adolescents in the jail: games, tricks and violence	157
Sonia Cristina de Oliveira	
Cleomar Ferreira Gomes	
“A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos” como configuração do vale de lágrimas: do manuscrito de Álvaro Vieira Pinto	169
“Sociology in the Underdeveloped Countries” as a configuration of the tears valley: from the handwritings of Álvaro Vieira Pinto	169
José Ernesto de Fáveri	
Paolo Nosella	
A escola em Sorocaba no final do império	187
The school in Sorocaba in the end of the empire	187
Wilson Sandano	
<u>Resenha</u>	
Universidade pública & iniciativa privada: os desafios da UNICAMP diante da globalização ...	203
Universidade pública & iniciativa privada: os desafios da UNICAMP diante da globalização	203
Sidney Reinaldo da Silva	

Ponto de vista

Formação de recursos humanos para a pesquisa: da educação superior às bases do sistema educacional

*Formation of human resources to a research culture:
from higher education to the bases of the educational
system*

Vicente Fideles de Ávila

Licenciado em Pedagogia e Filosofia (no Brasil). Bacharel e Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (Itália). Doutor em Política e Programação do Desenvolvimento/ (ênfase em) Educação e Emprego pela Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne (França). Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Docente das disciplinas Teoria do Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Local, Comunidade e Comunitarização no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local, na Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.

Resumo

Trata-se de reflexão teórica sobre FORMAÇÃO para a pesquisa, no âmbito do sistema educacional brasileiro e enfoca o significado de FORMAÇÃO, questiona a contribuição da atual política nacional de avaliação e credenciamento das IES, em termos de FORMAÇÃO para a pesquisa, e aponta cinco sugestões possíveis de implementação nas instituições de Educação Superior, com o duplo propósito de difundir a cultura investigatória nas IES e estender suas influências até as bases do sistema educacional.

Palavras-chave

Formação para pesquisa. Cultura de investigação. Formação de professores.

Abstract

This paper is a theoretical reflection on the FORMATION of a research culture, within the scope of the Brazilian education system, and focuses on the meaning of FORMATION, questions the contribution of the current national politics on the evaluation and accreditation of the higher education institutions, regarding the FORMATION of a research culture, and it points to five possible implementation suggestions within higher education institutions, with the twofold objectives of spreading out an investigative culture and extending its influences to the base of the educational system.

Key words

Formation for research. Investigative culture. Formation of teachers.

1 Observações iniciais

O título geral deste estudo – Formação de Recursos Humanos para a Pesquisa: da Educação Superior às Bases do Sistema Educacional – constitui universo temático amplo que pode suscitar diferentes expectativas quanto ao significado de FORMAÇÃO. Por isso, o item 2.1, avante, é dedicado à análise dessa significação. Ademais, somos compelidos à evidência de que a FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA, em sentido sócio-educacional e cultural mais amplo, ou de prospecção cultural significativa, apenas engatinha na maioria das instituições universitárias brasileiras e sequer deu entrada, ainda, nos diferentes níveis e ciclos da Educação Básica país a fora.

Em virtude disso, entende-se mais oportuno e contributivo que o rumo geral desta matéria se direcione à FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA NO âmbito tipicamente universitário, mas com reflexos diretos e indiretos – bem como imediatos e mediatos – no desenrolar de todo o processo da Educação Básica.

Nesse intuito, o presente texto se encaminha por estas duas vertentes: a da análise de duas grandes questões contextuais (item 2) e a da proposta de cinco sugestões mais pragmáticas (item 3) que, uma vez implementadas no âmbito da Educação Superior (por universidades, centros de ensino superior e faculdades isoladas que as julgarem procedentes), ecoarão reflexos formativos de recursos humanos para a pesquisa a toda a Educação Básica, em termos de médio e longo

prazos bem como de iniciação à cultura e à exercitação investigatória.

2 Duas questões contextuais de nossas cultura e política de pesquisa:

2.1 Quê é Formação?

Em termos pessoais, esta pergunta me intriga há décadas. Fala-se constantemente em FORMAÇÃO DE PROFESSOR, MÉDICO, AGRÔNOMO, ADVOGADO, PESQUISADOR e assim por diante. Mas o que é ou significa FORMAÇÃO?

Após muito procurar, encontrei, em 1978, uma conceituação descritiva que até agora me vem aprimorando horizontes nesse domínio. Seu autor é o psicossociólogo francês Alexandre Lhotellier (1974, p. 56), que, em processo de precisão crescente, assim se expressa sobre o que é FORMAÇÃO:

- A formação é pesquisa de forma e não análise de elementos. Tudo é informe enquanto não é assumido por nós. Tudo ao nosso redor é 'matéria prodigiosamente enorme, imperceptível, incerta, impessoal'. Todavia, esta realidade é a grande geradora de formas... A formação é o debate sobre as formas, sobre os modos de expressão...".
- A formação é o trabalho sobre as formas que realizam uma existência e estas formas de existência, condicionadas historicamente, estão em reforma permanente, sob pena de não sobreviverem senão deformadas, esclerosadas, mortas, ultrapassadas. Esta idéia de forma implica aquela de metamorfose. Cada forma define um conjunto provisório – que requer a sua própria finalidade – e acar-

reta outra pesquisa de forma.

- A formação é a capacidade de transformação dos acontecimentos cotidianos vagamente experimentados em experiência significativa, no horizonte de um projeto pessoal e coletivo (id., p. 77).

Para esse mesmo autor, a FORMAÇÃO se constrói permanentemente pelos vieses de dois caminhos dialéticos que se intercomplementam. O primeiro caminho (ibid., p. 60-68) é o da INTERROGAÇÃO (abertura do ser humano para o “[...] diálogo dialético [...]”) versus AFIRMAÇÃO (manifestação do poder de mudar que o homem tem em si mesmo) versus NEGAÇÃO OU NEGATIVIDADE (que impulsiona o homem a interferir na própria maneira de mudar).

O segundo caminho (ibid., p. 71-82) para o ininterrupto processo de CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO, sem descartar interatividade com o primeiro, se concretiza dinamicamente:

- da EXPERIÊNCIA ou “[...] trabalho metódico dos sentidos [...]”, pelo qual se passa da “[...] experiência comum [...]” – não refletida – para a “[...] experiência científica [...]” – controlada- pela mediação da “[...] experiência refletida [...]”;
- para a EXERCITAÇÃO, que
[...] consiste em afirmar experiências, em formular novas hipóteses, em definir um controle [...] em organizar um saber, em refletir um processo histórico que ajusta teoria e prática [...] é o momento em que se esforça para conferir sentido ao conjunto das experiências (ibid., p. 79);
- e para a PRÁXIS, que “[...] é a unidade ativa da experiência e da experimentação, como elaboração da realidade social [...]

é a prática socializada que se torna consciente dela mesma” (ibid., p. 82).

Só se enfatiza, aqui, que o processo de pesquisa, que evolui da dimensão de experiência não refletida ou comum para a refletida e desta para a experiência científica, controlada, em termos de indivíduos e coletividades humanas, é essencialmente inerente a qualquer processo de FORMAÇÃO¹. Isso é extremamente importante para o contexto do tema que estamos abordando, tendo em vista que os enfoques “cientificistas” de formação para a pesquisa tendem a minimizar, anular ou mesmo menosprezar as acima mencionadas experiências comuns ou não refletidas e por vezes até as experiências refletidas como entulhos existenciais que devem ser removidos para cederem os respectivos espaços ao implante (termo encampado da linguagem médico-odontológica) dos receituários teórico-metodológicos de concepção, programação, realização e sistematização de pesquisas ritualizadas como as únicas de cunho propriamente dito científico.

Demo (1996) vem batendo forte na questão da desmistificação da pesquisa essencialmente confinada ao cumprimento de rituais teórico-metodológicos e na ênfase de sua compreensão como “[...] diálogo inteligente com a realidade [...]”. Todavia, é Marias (1966, p. 200) que traz mais para baixo, até para o nível que precede a capacidade humana do “[...] diálogo inteligente com a realidade [...]”, o início da participação da pesquisa, portanto ainda não sistematizada como científica, no processo de permanente construção da própria vida ao afirmar contundentemente que “[...] a vida

me é dada, não me é dada feita; mas, pelo contrário me é dada por fazer, me é dada como quefazer ou tarefa [...] que eu tenho que fazer aqui e agora [...]", – ao que acrescento- sempre e ainda com mais intensidade quando os indivíduos e coletividades vão conquistando capacidades e competências de refletirem e controlarem cientificamente, senão todas, pelo menos boa parte de suas experiências de vida e dos fatores mesológicos em que a vida desabrocha e que a contextualizam em sua trajetória existencial.

Destaca-se, pois, que a **FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA** (aqui entendida como científica) passa necessariamente pela progressiva aquisição de capacidade (saber) e competência (saber-relacionar-teoria-e-prática, saber-fazer, saber-aplicar, saber-realizar o que se sabe²) de cada pessoa ou grupo, como conquista sua – e não apenas por impulsão externa – para refletir experiências, inclusive muitas dentre as anteriormente não refletidas.

Nesse processo de auto-aquisição de capacidade e competência investigatória, os agentes-formadores criam situações motivadoras e propõem subsídios norteadores aos formandos, mas são os próprios formandos que se formam, tornando a **FORMAÇÃO** fenômeno processual extremamente dinâmico do ponto de vista cumulativo e expansivo³. Aliás, a própria interatividade formandos-formadores já constitui oportunidade formativa para ambos, dado que a formação é processo contínuo para todos os seres humanos, sobretudo os que se dedicam profissionalmente à socialização e produção de conhecimento na condição

de educadores-formadores-profissionais: "Ajudando a dar à luz o universo de cada um, o formador descobre o seu próprio" (LHOTELLIER, op. cit, p. 66).

A conclusão que podemos esboçar do que foi dito acima é que, parafraseando um jargão da linguagem esportiva, a **FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA** implica investimento nas categorias de base. Trata-se de investimento que se inicia na educação infantil, perpassa o ensino fundamental e o ensino médio, pelo menos em termos de "[...] experiências refletidas [...]", e se consolida de modo mais sistematicamente científico na educação superior, a partir do início de qualquer curso de graduação, portanto não só na pós-graduação como tem sido a praxe.

No item 3, à frente, são propostas sugestões de como desencadear essa modalidade de "investimento" a partir das instituições de Educação Superior.

2.2 A vigente Política Nacional de Cobrança e Avaliação da Produção Científica Universitária contribui de fato para a formação de recursos humanos para a pesquisa?

Dependendo do ângulo pelo qual se analisa a questão, a resposta se configura negativa ou positiva. Se a análise leva em conta, por exemplo, que, até a época de entrada em vigor da LDBEN n. 9394/96, o índice de produção e publicação de matérias científicas por professor universitário era baixíssimo, em média menos de uma por ano, e agora está aumentando significati-

vamente em termos de projetos e publicações individuais e em parcerias ou equipes, graças às exigências impostas a esse respeito para a avaliação dos cursos de graduação e, mais ainda, dos programas de pós-graduação, então a resposta é estatisticamente muito positiva.

Mas, além de estatisticamente positiva, o é realmente formativa? – Também aí depende do entendimento sobre FORMAÇÃO que esteve e continua estando por trás desse fato. Se se entender que a formação pode ser obtida à moda do fazer-pegar-no-tranco, conforme expressão do mundo automobilístico, não há como discordar de que tal postura, além de moralizante, acabará gerando resignações produtivas pelo menos em termos de médio e longo prazos, ou seja, já que não se produz por bem, acaba-se acostumando, pela via da centralização autoritária⁴, a produzir na marra, com ou sem entranhamento cultural e gosto pelo que se faz. Neste caso, o que mais importa não é que-se-forme-para-a-pesquisa (ou seja, que se desenvolvam as bases de conhecimento, de exercitação e do constante fomento de hábitos que se confluem em ininterrupto processo de formação da própria cultura de pesquisa), mas que-se-faça-pesquisa! Entretanto, esse tipo moralizador de imposição produtiva (porque, desconsiderando inclusive aspectos vitais da natureza e autonomia universitária, hoje influi decisivamente até no descredenciamento de cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação) acaba passando por cima de questões extremamente importantes, como as que se seguem, apenas a título

de ilustração.

A primeira e mais ampla questão é a da não clareza de distinção sobre o quê de fato se entende por COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA e COMUNIDADE CIENTÍFICA. Como duas modalidades de Comunidade têm, isto sim, uma significativa área-de-intersecção entre si, toda a COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA vem sendo tratada, para efeito de produção científica, pelos parâmetros e protótipos dos segmentos universitários-cientistas que já conseguiram alçar-se a espaços e funções nessa área, juntamente com componentes da COMUNIDADE CIENTÍFICA que não carregam em seus ombros nenhuma responsabilidade tipicamente universitária. Ora, isso não é nivelar por cima e fechar o gargalo para quantos (professores e alunos) ainda se situam na base da pirâmide universitária em processo de formação para produção de conhecimento, tendo em vista que sequer contam/contaram com melhores chances formativas agora e nos níveis anteriores de sua escolaridade?

Nesse sentido, também a classificação dos periódicos (em locais, regionais, nacionais e internacionais) para efeito de avaliação das produções universitárias já vem provocando os seus primeiros estragos na formação básica de professores e acadêmicos para a pesquisa ou produção científica de modo geral.

Como os periódicos locais indexados valem muito pouco e os não indexados de fato nada tendem a valer, a lógica é a da corrida aos mais bem pontuados e à extinção dos locais, de suma importância para a formação de pesquisadores, como

oportunidades de EXERCITAÇÃO (aquela descrita por Lhotellier no item 1.1) e aprimoramento progressivo tanto da autoconfiança para produzir quanto da coragem e técnica de objetivação (sistematização) e socialização (exposição ao crivo público, mesmo que ainda limitado) da capacidade produtiva de professores e alunos que ainda estão a caminho da mencionada área-de-intersecção comum às COMUNIDADES UNIVERSITÁRIA E CIENTÍFICA.

Nada há contra publicação em periódicos classificados e/ou indexados. Pelo contrário, o problema consiste em que o acesso a eles é e continuará sendo elitizado e mesmo dificultado aos segmentos de base das Comunidades Universitárias, pois a lógica indica que os candidatos a publicações em estágios menos avançados de formação em pesquisa e produção técnico-científica têm de concorrer com os candidatos já consagrados e habituados a veicular suas matérias em periódicos. E que condições têm autores principiantes e desconhecidos para pleitearem publicação de matérias nos periódicos de topo, evidentemente concorrendo em pé de igualdade com os já renomados?

Isto representa política unilateral de nivelamento-por-cima e de fechamento de oportunidades para a constante renovação de baixo-para-cima. Por outra, desse tipo de política fluem as seguintes impressões de cunho histórico pelo menos desconcertante: a primeira é a da conotação neo-inquisicional dessa política, só que inversa àquela do período inquisicional propriamente dito: à época os itens indexados eram

exatamente os proibidos e hoje são os únicos que de fato estão passando a valer, inclusive para efeito de validade curricular; e a segunda é assim resumida: se por um lado nas últimas três décadas nunca se falou tanto e tão mal do Positivismo no Brasil, por outro, também aqui nunca foi tanto e tão bem aplicado como agora – na avaliação de nossa produção universitária – o que nele (Positivismo) tem sido repudiado como pior, o seu patológico apego a mensurabilidades quantificáveis.

Fica claro, pois, que a EXERCITAÇÃO tal como descrita na conceituação de FORMAÇÃO (no item 2.1) é de fundamental importância para a FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA e que os periódicos locais são meios estrategicamente propícios a essa função formativa. Portanto, ao invés de medidas diretas ou indiretas que provoquem o desaparecimento dos periódicos já existentes, indexados ou não, entenda-se como boa política, para a mencionada formação de recursos humanos, a de sua multiplicação até no sentido de que instrumentalizem o surgimento e aprimoramento de boas produções, quantitativa e qualitativamente falando, para efeito de seleção e publicação em periódicos de topo.

Ademais, temos que nos conscientizar, assim como precisamos conscientizar nossa cúpula dirigente e a própria sociedade em geral, de que a DINÂMICA INVESTIGATÓRIA É PROCESSO COM DUAS DIMENSÕES: a INICIAL ou da formação para a pesquisa/produção de conhecimento e a TERMINAL ou do trabalho profissional de efetiva realização, estoca-

gem e/ou aplicação dos conhecimentos adquiridos e/ou métodos e técnicas adotados na processualística operacional da pesquisa:

- na primeira dimensão, a INICIAL, a processualística teórico-metodológica de concepção e operacionalização da pesquisa interessa tanto quanto, ou até muito mais, que os produtos ou resultados alcançados;
- e, na segunda, a TERMINAL, o que de fato interessa são os resultados, ficando a processualística intencional e real de concepção e operacionalização da pesquisa restrita às funções de delimitação temática, contextualização teórico-metodológica e sistemática legitimação dos resultados obtidos (à exceção dos casos em que as próprias processualísticas metodológicas de investigação constituam – elas mesmas – temas, problemas, objetivos e objetos das respectivas pesquisas).

Em razão dessas dimensões, evidencia-se também clara e real distinção entre as maneiras pelas quais as instituições educacionais (da Educação Infantil à Educação Superior), por um lado, e, por outro, as outras instituições ou entidades societárias especializadas e profissionalizadas em produção de pesquisa (cada uma com interesses, objetivos e universos de atuação próprios) se relacionam e interagem com a processual dinâmica da pesquisa. As funções das instituições educacionais, sobretudo universitárias, se situam e abrangem no âmbito da primeira dimensão, inclusive formando recursos humanos para as outras instituições ou entidades que se posi-

cionam e se engajam na segunda dimensão, também aqui havendo significativa área-de-intersecção entre as referidas dimensões.

Tal distinção de engajamento e espaço funcional é de suma importância, tendo em vista que:

- Primeiro, não confundamos e coloquemos num mesmo saco as duas configurações institucionais, vez que esta maneira de pensar e agir é também uma das principais razões pelas quais se comete o equivocado tratamento sumariamente igualitário entre COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA e COMUNIDADE CIENTÍFICA, nos termos anteriormente referidos. No caso das instituições educacionais, os principais agentes de formação são os próprios professores-pesquisadores-educadores que formam (ou devem formar) para a pesquisa, inclusive começando o processo formativo da estaca zero, sempre que se defrontam com turmas novas de educandos, e tendo sob sua responsabilidade todas as outras variadas tarefas deles exigidas pela educação escolar sistemática⁵. Já no âmbito das demais instituições (não educacionais) de pesquisa, os pesquisadores são quase sempre apenas profissionais-da-pesquisa, muitos dentre eles com certa ou até total aversão por docência.
- Segundo, essa distinção nos leva a repensar a própria configuração de pesquisa que, por lógica e justiça, se apresenta ao mesmo tempo inerente e compatível com a função do professor-pesquisador-educador⁶, portanto – reiterando o que foi dito acima – envolvido com

tudo o que a educação escolar lhe requer e não apenas dedicado à pesquisa só por ela mesma. Afinal, como se configuram (já que não se muda a essência investigatória, mas sua maneira funcional de se configurar): pesquisa-docente, pesquisa-não-docente e como a pesquisa-docente e a pesquisa-não-docente, embora de configurações diferenciadas, podem e devem se interfaciar no universo de uma COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA ou no de qualquer outra instituição educacional-escolar?⁷.

3 Sugestões mais pragmáticas para a implementação da formação de recursos humanos para a pesquisa nas IES

Ao contrário das duas questões analisadas no item 2, as sugestões, a seguir, são formuladas de maneira concisa, começando pela mais simples, mas sem jamais considerar simples e simplicidade como sinônimos, respectivamente, de fácil e facilidade. São elas:

3.1 Subsidiar os calouros, desde o primeiro dia de ingresso nas IES, para que delineiem seus projetos de vida universitária

Se, por um lado e conforme o ditado popular, são as últimas impressões que ficam, por outro, as primeiras constituem as que nos encaminham no sentido de que nosas últimas impressões, em relação a tudo o que se refram, sejam boas ou ruins ao sairmos de determinado lugar ou situação. E

isso vale também para a vida universitária de todos os que nela entram e dela saem.

Vivenciando ambiente universitário há mais de quatro décadas, ora só como estudante e ora como professor-estudante, percebi que, ressalvadas importantes exceções, os calouros em maioria passam o ano de seu ingresso praticamente “perdidos” no ambiente universitário. Entretanto, já no segundo ano se tornam “veteranos” e principais responsáveis pelo rito de intronização, o trote, dos novos calouros. E, a partir do terceiro ano, a maior parte desses acadêmicos começa a não mais suportar a chatice que a rotina universitária se lhe transforma, pois a universidade passa a ser tida como espécie de penitenciária de regime semi-aberto, que deve ser agüentada sobretudo pelo diploma. E, contrariamente a toda a importância que damos à vida universitária – e de fato deve ter – as últimas impressões que ficam para os egressos nessas condições, embora rotulados de formados, não são ou não serão aquelas que gostaríamos que fossem, inclusive no sentido de sua formação em pesquisa.

Preocupado com a necessidade de urgente reversão desse quadro, escrevi um folheto, em 1996 (e ainda o entendo bem atual), intitulado O calouro nos estágios da universidade sonhada, instituída e que se constrói (cfr. ÁVILA, 1996), detalhando esse tipo de situação e concludo calouros e IES (principalmente dirigentes e professores) a somarem esforços a fim de que, já nos primeiros momentos de ingresso, cada calouro comece a delinear seu projeto de vida universitária. Em minha opinião, este é o passo de base para a

formação universitária como um todo, aí compreendida a formação de recursos humanos para a pesquisa.

3.2 Envolver todos os professores e alunos em métodos e técnicas de análises interpretativas e domínio redacional técnico-científico

Este é o segundo passo de base também para que se dinamize a formação universitária como um todo e, de modo particular, a formação de recursos humanos para a pesquisa. A falta desse tipo de competência em nossos professores e alunos vem, por um lado, fortalecendo cada vez mais as empresas fabricantes e comercializadoras de trabalhos técnico-científicos e, por outro, decependo tanto o processo de formação da capacidade nacional de produção técnico-científica quanto nossas próprias oportunidades de conquista e exercício da cidadania.

Sua operacionalização poderá ocorrer através de cursos de especialização, cursos de atualização, atividades complementares inseridas nas grades curriculares, iniciativas da Associação e/ou Sindicato Docente bem como do Diretório Estudantil e respectivos Centros Acadêmicos, e assim por diante.

3.3 Expandir a metodologia científica e da pesquisa a todos os campi das ies

A partir da década de 70 (do século próximo passado), várias ramificações e/ou denominações da metodologia de cultura e produção técnico-científica (Metodologia Científica, Metodologia do Trabalho Cientí-

fico, Metodologia de Pesquisa, Iniciação à Metodologia Científica, etc.) foram introduzidas nos currículos universitários brasileiros.

Eu fui docente nessa área de 1986 ao ano 2000 e constatei completa inadequação nas forma e postura de posicionamento dessas ramificações metodológicas, como disciplinas estanques, nos currículos universitários. Em realidade, eram (são ainda?) consideradas, inclusive por colegas docentes, disciplinas de importância secundária, até como “coisa” ou “perfumaria” do/da prof./profa. fulano(a), beltrano(a), sicrano(a). Mas quando alguns desses mesmos colegas se sentiam “em apuros” para programar e executar seus projetos de pesquisa, por conta do regime docente ou da elaboração de monografias, solicitavam uma espécie de aconselhamento particular, portando debaixo-do-pano, a um/uma prof./profa. da dita perfumaria.

No início, esse tipo de atitude me incomodava sobremaneira. Entretanto, não demorou muito para que me desse conta do por quê isso acontecia: a Metodologia Científica era confundida e de fato ministrada como macetodologia ou receitaologia científica, isto é, limitava-se (limita-se ainda?) a desfilhar ou mesmo impor maceletes e receituários procedimentais – por sinal muito chatos e passíveis de recorrência por qualquer interessado desde que fornecida a fonte de consulta-, ao invés de motivar, subsidiar e implementar, pacientemente, a própria cultura de produção científica.

Daí em diante, comecei a entender que Metodologia Científica, com o sentido de embasamento geral para a formação

da cultura de produção científica, e Metodologia da Pesquisa, mais especificamente voltada ao desabrochamento ou implementação tanto da cultura quanto da metodologia de investigação científica, não são “coisas” de um ou alguns professores apenas, independentemente de título e especificação programática que lhes sejam atribuídos como disciplinas. Ao contrário, são coisas de toda a comunidade universitária, de todo o Campus, subsidiada e monitorada pela equipe de professores dessa área.

Em termos de operacionalização, entendo viável que:

- os professores de Metodologia organizem seu trabalho de fato em equipe;
- essa equipe, com o apoio dos dirigentes da IES, concentre seus esforços na atualização e preparação de materiais que se tornem acessíveis a todos os professores (principalmente nos Departamentos e Associação e/ou Sindicato Docente) e alunos (em ação conjunta com o Diretório Estudantil e os Centros Acadêmicos);
- os professores da área (com efetivo apoio dos Diretores de Centro, Chefes de Departamento, Colegiados Departamentais, Coordenações de Curso, Conselhos de Curso, Associação e/ou Sindicato Docente e similares) trabalhem o manuseio e a compreensão desses materiais por todos os demais docentes da instituição; isso, tendo em vista que, ao solicitarem projeto, resumo, resenha, relatório, etc., nos âmbitos de suas disciplinas específicas primeiramente saibam orientar os alunos para essas atividades e, depois,

sejam capazes de avaliá-las e sugerir reformulações do ponto de vista técnico-científico e, inclusive, redacional (se preparados conforme sugestão 3.2), procurando subsídios, com a equipe da área, quando necessários;

- ainda os professores da área, em equipe ou individualizadamente, trabalhem a compreensão teórica dos materiais pelos alunos em forma de palestras, mesas-redondas, colóquios, etc., em locais mais amplos e adequados (portanto não necessariamente turma-por-turma como de praxe), deixando a cobrança das respectivas exercitações para as atividades solicitadas por todos os professores das demais disciplinas, se já para isso preparados (conforme se referiu acima); e assim por diante.

3.4 Tornar a iniciação científica inerente à natureza, à dinâmica e à duração de todo e qualquer curso de graduação

A Iniciação Científica vem conquistando importantíssimo espaço em muitas comunidades acadêmicas, mas ainda se encontra demasiadamente engargalada na dependência dos poucos recursos financeiros para a participação remunerada de alunos em projetos de pesquisa. Então, como resolver essa situação de forma a estendê-la a todos os cursos e alunos de graduação?

Em primeiro lugar, tenho absoluta certeza de que tal extensão já estará sendo começada se as três sugestões (enunciadas em 3.1, 3.2 e 3.3) forem de fato e sistematicamente levadas a termo no âmbito da IES que as implementar. Em segundo,

por que não inserir na grade curricular normal dos cursos, como créditos optativos de atividades complementares, a planejada e controlada participação dos alunos nos projetos de pesquisa dos professores?

3.5 Vitalizar a cultura e a exercitação da pesquisa nos cursos universitários de formação de professores para a educação básica, de forma que seus egressos se sintam aptos e compelidos à disseminação das mesmas em todos os níveis, ciclos e séries em que atuarem, da educação infantil ao ensino médio

Se é fato que, em esmagadora maioria, os egressos da Educação Básica de lá saem sem saber pensar, interpretar, escrever, tomar iniciativas produtivas, descobrir e projetar rumos⁸, etc., também o é que a Educação Superior não se isenta de responsabilidade em relação a essas inaptidões, mesmo não se considerando a única responsável: aviltiação salarial, precariedade das condições de trabalho, desvios funcionais e outros ajudam a compor esse enorme concerto de irresponsabilidade e mediocridade em nosso país.

No que concerne à responsabilidade debitada à Educação Superior, o problema se situa bem à nossa frente, nos cursos superiores de formação de professores e especialistas de Educação para a Educação Básica. Hoje, ao contrário de quarenta anos atrás, os professores e especialistas formados em cursos superiores se fazem presentes e/ou influentes em todas situações da dinâmica escolar da Educação Básica: salas-de-aula; direção de estabelecimentos;

assistência a professores, pais e alunos; realização de cursos e outras atividades de educação continuada; etc.

Eles são, portanto, tentáculos da Educação Superior que refletem, não importando se direta ou indiretamente, imediata ou mediatamente, lá na Educação Básica as qualidades e mediocridades da formação que lhes é/foi disponibilizado conquistar aqui, nos cursos superiores que freqüentam/freqüentaram. Em vista disso, esses cursos merecem atenção muito especial no que diz respeito a sólido processo formativo: neles se lida com agentes multiplicadores de formação (nos níveis, ciclos e séries que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio) também no que se refere a recursos humanos na/para a pesquisa.

O texto Formação de educadores para a educação básica: proposta de programa-processo em nível de graduação, mencionado logo no início do item 1 e referenciado no segundo item bibliográfico (ÁVILA, 1999) à frente, oferece sugestões expressas e concretas de como evoluir os cursos de formação de educadores (professores e especialistas de educação) de maneira que a cultura da pesquisa se torne ingrediente inerente e continuamente exercitado ao longo de todo o processo formativo.

4 Notas de conclusão

Depois de analisar duas grandes questões contextuais e propor cinco sugestões direta e indiretamente referentes à implementação da formação de recursos

humanos para a pesquisa, conforme o título que encabeça este texto, gostaria de deixar bem claro que tudo o que foi comentado e sugerido poderá ser parcial ou completamente esvaziado se, pelo menos em termos de instituições universitárias (graças ao pouco que lhes resta em matéria de autonomia), não começarmos a pensar na necessidade de partirmos desde agora para corajosa, porém extremamente séria, política de experiências inovadoras.

Se assim não procedermos, continuaremos sempre na dependência dos “mínimos” impostos de cima para baixo, sem nunca sequer os alcançar, porque: primeiro, desde a criação do já extinto Conselho Federal de Educação os mínimos normatizados vêm sempre se travestindo em máximos possíveis; segundo, em termos sociais e técnico-científicos, também os mínimos são muito dinâmicos, ou seja, se almejados para efeito de médio e longo prazos (como é o nosso caso), quando pensamos que chegamos-lá os originalmente almejamos já estão obsoletos e outra vez, em cadeia sucessiva, a nossa tentação será a de sairmos à cata-de-novos-mínimos.

Enfatiza-se, por último, que a inserção da formação para a pesquisa no próprio processo de formação de professores, bem como de outros educadores para a Educação Básica já se constituirá a melhor e mais básica das boas formas (em termos de médio e longo prazos) para investimento nas categorias de base da educação, visando a formação de recursos humanos para a pesquisa em âmbito nacional, como frisado ao final do item 1.1 deste texto, além, evidentemente, de outras maneiras de in-

vestimento especificamente destinadas às escolas e aos educadores escolares lá nas localidades em que de fato desenvolvem suas funções educacionais.

Notas

¹ Os interessados em aprofundar esta questão têm à disposição o Tópico 7 – A pesquisa no epicentro do fenômeno formação – do livro *A Pesquisa na vida e na universidade* (ÁVILA, 2000).

² Embora referindo-se a questões pedagógicas, Bolzan (2002, p. 12) formula o seguinte raciocínio, que se aplica ao aprimoramento de toda a atividade humana: “[...] acreditamos que obteremos um avanço significativo sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)”.

³ A formação passa, no entendimento de Pimenta (1999, p. 30), “[...] a mobilizar vários tipos de saberes: saber de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica [...]”, o que vem de encontro à teoria de Donald Schön (1995) sobre a Prática Reflexiva ou: reflexão para a ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão.

⁴ Sobre isso, assim se pronuncia a ANPEd:

A desmedida centralização na condução dos destinos da educação pública, o sistemático desprezo pelos pronunciamentos dos fóruns e instâncias de deliberação colegiada, bem como o recurso, cada vez mais freqüente, a procedimentos burocráticos impositivos estão entre as tendências de gestão governamental que ferem as disposições, os interesses e as mais firmes convicções do coletivo que a ANPEd representa. Assim, a Associação conclama todos aqueles para quem a educação, mais do que um privilégio de poucos, constitui-se em direito de cada um, a denunciar o autoritarismo expresso: pelas atuais políticas de avaliação centralizadas nos resulta-

dos em todos os níveis de ensino e sua utilização como instrumento do Estado de Regulação Social; (...); pela adoção de procedimentos que, fazendo uso indevido de instrumentos da democracia, previstos constitucionalmente, como as 'audiências públicas', acabem por dissimular práticas que legitimam decisões unilaterais e restritivas; na concentração de tecnologia em favor de poucos, em detrimento do amplo acesso da população." (ANPEd, 2001, p. 116).

⁵ Charlot (2002, p. 98) primeiro questiona se "Não seria o professor formador de professores o mediador entre a cultura da pesquisa e a cultura da sala de aula?" e, em seguida, responde:

Talvez essa possa ser uma das funções do professor formador de professores. Acho que ele tem várias funções e esta é uma delas. O professor formador de professores está com um pé na pesquisa e outro pé na sala de aula. Mas, geralmente, pela minha experiência, esse professor está com o desejo de tirar o pé da sala de aula para ter os dois pés na pesquisa. Uma outra opção seria permitir aos professores, mesmo sem entrar numa pesquisa, participar dela, sabendo que não é fácil, por que o ponto de vista da pesquisa não é o mesmo ponto de vista do dia-a-dia na sala de aula. Acho que tem várias possibilidades para organizar tudo isso. Depende também do tipo de pesquisa." (sublinha acrescentada).

⁶ Analisando a contribuição da anteriormente mencionada teoria da Prática Reflexiva de Donald Schön (1995) para a ativação da investigação docente, Pimenta (2002, p. 22) – embora no que respeita tal matéria meu questionamento – acima – vá um pouco mais longe – ressalva e indaga:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em

que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

⁷ Este é questionamento que venho fazendo há pelo menos dez anos e se encontra no já mencionado livro *A pesquisa na vida e na universidade* (2000, p. 17 e 194-99), escrito em 1992, mas com 1ª edição em 1995 e 2ª em 2000.

⁸ Kujawski (1991, p. 203-04) chega, por exclusão, ao cerne do princípio responsável pela crise brasileira:

O princípio responsável pela crise não está na economia, mas na vida e na História do homem brasileiro contemporâneo; está na perplexidade hamletiana de não saber o que fazer. A desordem política e a subversão moral não passam de desdobramento dessa mesma perplexidade vital: não saber o que fazer. Eis aí por que vamos tão mal. Não por culpa da economia, da política ou da moralidade, e sim porque estamos em crise, perplexos e faltos de rumos em nossa vida mesma, em nossa capacidade de projeção na História. Tão faltos de rumos, que alguns já não querem andar, desconhecendo a sábia lição do poeta espanhol Antonio Machado: "Caminhante, não há caminho. O caminho se faz ao caminhar".

Referências

ÁVILA, Vicente Fideles de. A Pesquisa na vida e na universidade. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS/Editora UCDB (co-edição), 2000.

_____. Formação de educadores para a educação básica: proposta de programa-processo em nível de graduação. Campo Grande-MS: Editora UCDB, 1999.

_____. O calouro nos estágios da universidade sonhada, instituída e que se constrói. Campo Grande-MS: UCDB, 1996 (folheto).

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPEd / Carta de Caxambu ao povo e às autoridades constituídas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd/Autores Associados, n. 16, jan.-abr., 2001, p. 116-117.

BOLZAN, Dóris. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

KUJAWSKI, G. Mello. A crise do século XX. 2. ed., São Paulo: Ática, 1991.

LHOTELLIER, Alexandre. La formation en question. In: Formation 1 – quelle formation?. Paris: Institut de Formation et d'Études Psychologiques et Pédagogiques / Petite Bibliothèque Payot, 1974, p. 15-87.

MARÍAS, Julián. Introdução à filosofia. Trad. Diva Ribeiro de Toledo Piza. 2. ed., São Paulo: Duas Cidades, 1966.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 30.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo : Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Prgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda (Temas de Educação 1), 1995, p. 77-91.

Recebido em 09 de outubro de 2007.

Aprovado para publicação em de novembro de 2007.

Dossiê “Formação de Professores: saberes, identidade e trabalho docente”

Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões

Teaching formation: reflections about different dimensions

Ruth Pavan*

Maria Cristina Lima Paniago Lopes**

* Doutora em Educação pela UNISINO. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UCDB.

e-mail: ruth@ucdb.br

** Doutora pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: Cristina@ucdb.br

Iniciamos destacando que no discurso freireano a idéia do inacabamento do ser humano é central. Isto não só nos faz pensar constantemente em nossos limites, mas nos faz pensar sobre o nosso fazer docente. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2002, p.64).

O processo de inacabamento também é foco nos questionamentos de Pinto (1984) quando pergunta “quem educa o(a) educador(a)”. Segundo este autor, “quem e o que educa o(a) educador(a)” é a própria sociedade.

Do feiticeiro da tribo ao pedagogo grego, ao escriba romano, ao clérigo medieval, ao mestre e ao professor universitário de

hoje, a genealogia social é a mesma. A constituição da figura do educador, seu status profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico. O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social (PINTO, 1984, p.110).

Hoje, vários autores e autoras das diversas áreas do conhecimento assumem a percepção de que não existe formação de educadores(as) sem abordar os saberes docentes construídos no cotidiano da prática pedagógica, assim como no cotidiano do(a) educador(a) na sua totalidade. Isto adquire um sentido ainda maior quando entendemos os(as) educadores(as) como aqueles(as) que, além de refletirem sobre sua prática docente, devem também refletir criticamente sobre os diversos processos de exclusão presentes na sociedade.

Apontamos quatro eixos que explicam de que forma a sociedade, por meio do processo histórico como um todo e do cotidiano em particular, vai construindo educadores e educadoras (críticos ou não), sempre com base no autor já mencionado. a) O educador e a educadora devem compreender que a sua fonte de aprendizagem, de formação, como já disse antes, é sempre a sociedade. b) Embora nos pareça, primeiramente, que a nossa formação advenha do lugar no qual adquirimos formalmente as informações, o conhecimento e outros tipos de instrução tanto teórica como prática, é a partir de e em nosso cotidiano que nos construímos como educadoras e educadores. Esta afirmação se vê justificada na medida em que tanto a instituição formadora de educadores(as) como seu espaço de trabalho pedagógico sempre apresentam possibilidades de formação, tanto quantitativas como qualitativas, na mesma medida em que a sociedade exige determinado tipo de conhecimento e a necessidade de sua distribuição. É possível compararmos as preocupações da educação formal de algumas décadas atrás com o momento atual para percebermos como isto se concretiza.

Assim, o momento histórico interfere, primeiro, na formação do(a) educador(a); segundo, na quantidade de pessoas que têm acesso à educação formal; terceiro, no tipo de conhecimento que é trabalhado e de que forma ele deve ser trabalhado. Embora a sociedade condicione o processo de formação escolar como um todo e a formação do(a) educador(a) em particular, o autor ressalta que a eficiência do(a) educador(a)

no cumprimento de sua tarefa social está na sua indispensável vinculação com o povo. d) Só assim é que o(a) professor(a) perceberá a necessidade de estar sempre em processo de formação, pois, como diz Pinto (1984), o(a) educador(a) é um(a) sabedor-ignorante. Então, a formação do(a) educador(a) “[...] se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados e outros; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social (PINTO, 1984, p. 113).

Certamente a construção de um profissional que não só pensa e age na sua profissão, mas também sabe do seu compromisso social, passa pelo pensar sobre o que faz e, no caso específico dos(as) professores(as), pelo pensar sobre o que pensa.

O que faz com que alguns discursos oficiais coloquem o educador e a educadora como “peças” fáceis de substituir é a idéia de que estão tratando com um tipo de profissional que não pensa sobre o que faz. A idéia de que substituir o(a) educador(a) é fácil se deve ao fato de eles(as) serem entendidos(as) como profissionais que não refletem sobre seu fazer docente, lembrando Comenius, que compreendia que um “bom livro didático” era suficiente para ensinar. Sobretudo a substituição do(a) docente se apresenta como algo simples quando este(a) é visto(a) como profissional desvinculado(a) das lutas sociais. Portanto, a opção pelo trabalho docente passa necessariamente pela postura crítico-reflexiva, pelo vínculo com a população, sem os quais não podemos nos sentir educadores(as).

O que é necessário neste momento histórico é o absoluto compromisso do(a) educador(a) com a compreensão do seu trabalho nas dimensões pedagógica e política. Escrever que o processo de formação docente é complexo e inacabado é reconhecer não uma visão reducionista mercadológica de que precisamos estar em constante atualização, mas é sobretudo reconhecer a dinamicidade da sociedade humana e sua possibilidade de mudança. É ver no trabalho educativo a contribuição para a construção de uma sociedade sensível aos problemas sociais e comprometida com a sua resolução. E esta prerrogativa da educação só é possível se educadores e educadoras também tiverem um processo de formação continuada e que leve em consideração elementos como: a reflexão, a crítica, a autocrítica, o coletivo da sociedade e outros.

Ser educador(a) não é nem vocação nem destino. Somos educadores(as) por opção, e isso nos coloca frente a frente com as responsabilidades que esse trabalho nos traz. Portanto, situamo-nos longe de qualquer paradigma que compreenda o processo educacional como algo já dado, como algo determinado, ressaltando, como já apontamos anteriormente com base em Pinto (1984), os condicionantes históricos.

Assim, se nos detivermos mais especificamente no ato de educar, é possível dizer que é necessário ressignificar tanto a educação escolar quanto a educação dos(as) educadores(as) e a própria compreensão do espaço da sociedade. Pois é impossível pensarmos, por exemplo, em educar para o desemprego, porém é possí-

vel educar para a justiça social, para a diversidade cultural e para inclusão social. Para isso é necessário que sejamos autores(as) dos nossos fazeres, é necessário não só mudarmos nossos fazeres; mas, sobretudo, ser autores(as) escritores(as) dos nossos fazeres. Possivelmente, quem educar depois de nós dirá que outras coisas poderiam ter sido feitas. Porém, se não escrevermos a nossa história, de que forma ela poderá ser lida? Como as/os educadoras/es escreverão as outras páginas e outras histórias, como saberão que são outras? (Escrevemos isso não no sentido de que temos que ficar seguindo etapas fixas, mas no sentido do compromisso do fazer docente.)

Assim, compreendemos que, nesta perspectiva, outras questões podem aflorar quando se inicia um processo de reflexão sobre a formação do professor: qual é o papel do professor em uma sociedade em constantes transformações? Como agir diante de uma nova realidade educacional em que se dispõe de diferentes tipos de recursos, contextos instrucionais híbridos (com ou sem tecnologia), espaços desterritorializados?

As transformações exigidas por uma sociedade em constante movimento (como, por exemplo, a maneira como pensamos, conhecemos, aprendemos e lidamos com o saber) requerem novos hábitos intelectuais para lidar com novos signos, representações e interações. As novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de se comunicar vêm influenciando a sociedade, exigindo flexibilidade e participação de todos e interdependência.

Essa necessidade de mudança

representa uma reação à racionalidade técnica, à atividade do professor vista como instrumental, à simples solução de problemas mediante a aplicação de teorias científicas, à reprodução de práticas tidas como corretas, e que não são questionadas. Surge, então, a proposta da racionalidade prática ou do conhecimento prático (SCHÖN, 1983, 1987) que compreende um processo de reflexão sobre uma situação problemática concreta em que se supera a relação mecânica e linear entre o conhecimento e a prática, havendo elaboração e modificação de rotinas, recriação e invenção de procedimentos e recursos.

Tanto o conhecimento como a prática são importantes, pois, mais do que aplicar conceitos científicos às situações práticas, Schön (1983, 1987) sugere que se aprenda a enquadrar e re-enquadrar problemas complexos e ambíguos, testando diferentes ações e modificando-as, se necessário.

Schön (1992), ao explicitar sua epistemologia da prática, enfatiza seu embasamento em Dewey (1938), o qual propunha uma valorização das experiências atingida pela reflexão e conseqüente entendimento sobre seu(s) significado(s). Para Dewey (1934, 1938), experiência é conhecimento acumulado: experiências passadas se articulam com as mais recentes, originando um contínuo dinâmico que embasa interpretações e significados, os quais repercutem no entendimento de novas vivências. Assim, o contínuo de experiências empresta significado ao passado e, ao mesmo tempo, molda o entendimento do presente e do futuro. Sob essa perspectiva, Dewey (1971,

p.17) enfatiza que a qualidade das experiências vividas precisa ser interpretada e re-interpretada para que o indivíduo alcance compreensão de si mesmo, do seu trabalho e da arte.

Para interpretar experiências, segundo Dewey (1959), é preciso distinguir o pensar – ou seja, uma sucessão de estados mentais – de um pensamento reflexivo – isto é, aquele que examina mentalmente o assunto e o considera séria e consecutivamente. Para o autor, “a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere” (DEWEY, 1959, p.14).

Segundo Dewey (1959, p.18), o pensamento reflexivo traz um propósito, algo a ser esclarecido e atingido e requer investigação: “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega”. Para Dewey (1959, p.20, 21), “a função do significado é o fator central de todo o ato de pensar reflexivo; ou seja, a reflexão começa quando começamos a verificar a validade de uma idéia sugerida e se é compatível de aceitação”.

Interpretar a realidade também é preocupação de Freire (1970). Para ele, uma educação de caráter reflexivo implica constante ato de conhecimento do mundo em que vivemos, emersão das consciências, resultando na inserção crítica de nossas vidas. A reflexão proposta por Freire é a

reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo. É uma proposta mais ampla, envolvendo mais a questão da transformação social.

A questão de envolvimento do sujeito com a sua própria prática, além de um compromisso crítico do seu papel na sociedade é, do mesmo modo, a proposta de Perrenoud (1999, p. 13) em relação ao professor reflexivo: “envolver-se, é em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar”. Associando ao pensamento reflexivo preocupações relacionadas à transformação social, à participação ativa e ao comprometimento do sujeito com a história surge o conceito de reflexão crítica.

Para Kemmis (1987), a reflexão crítica precisaria ser entendida sob uma perspectiva que reconhecesse que as escolas não se podem transformar sem o comprometimento informado de professores e vice-versa. Para ele, reflexão implica um processo de auto-avaliação que coloca o praticante na ação, na história da situação, participante da atividade social, principalmente, assumindo posições. O posicionamento crítico-reflexivo implica uma visão da prática como práxis; ou seja, uma ação informada e comprometida que leva em conta tanto pensamento quanto ação. Este comprometimento por parte de todos os participantes do processo educacional faz com que os olhares não fiquem direcionados apenas às teorias e possíveis compreensões, mas também aos processos sociais e históricos.

Adotar uma perspectiva crítico-reflexiva é considerar professor, aluno, institui-

ção, contexto, meio e sociedade como interdependentes e interativos no processo educacional que só mudará se ocorrer o engajamento de todos. Falar de pensamento crítico-reflexivo não é meramente falar de pensamento crítico, há necessidade de participação nas atividades sociais, de situar-se na história, de assumir posicionamentos (Kemmis, 1987, p.75).

Promover um posicionamento crítico-reflexivo no processo educacional é, portanto, fazer com que todos os participantes desse processo passem a se sentir responsáveis também pelas práticas sociais, políticas, econômicas, identificando e denunciando incoerências e sugerindo mudanças, quando necessárias. Em outras palavras, é comprometer-se. Contudo, para que esta atitude de comprometimento e de participação crítica passe a ser habitual para os professores, alunos e envolvidos no contexto educacional, seria interessante que propostas compartilhadas entre instituição, corpo docente e discente fossem apresentadas com o objetivo de instaurar dispositivos de formação. Dessa forma, abandonar a passividade, engajando os professores em análise e compreensão crítica do contexto no qual estão inseridos, conhecer e intervir nos sistemas são ações que fazem parte de uma postura crítico-reflexiva.

Apesar de barreiras que possam retardar o processo crítico-reflexivo (como, por exemplo, os preconceitos, a desconexão entre o trabalhar e o refletir, a resistência em encarar a realidade, falta de tempo e oportunidade, não-comprometimento, individualismo), dialogar consigo mesmo e com os outros, tentando explorar, questionar

e desafiar as situações do contexto em questão, dar voz às idéias para ouvi-las e interpretá-las são propostas que podem propiciar um posicionamento crítico-reflexivo.

Com base nos diferentes teóricos, discutimos a importância da sociedade na formação e prática do docente, bem como a necessidade da reflexão crítica como processo de formação que articula as diferentes dimensões do ser humano no seu inabarcamento. Nas reflexões apresentadas, tomamos como desafio organizar um periódico que tem como tema central a formação docente.

Assim, neste periódico apresentamos sete textos de diferentes autores que discutem a formação docente, incluindo diferentes dimensões. Em “Contextos de constituição das políticas educacionais: considerações acerca da formação do professor rural” Flávia Werle, juntamente com Lenir Brito, Cinthia Merlo e Sheila Konarsewski refletem sobre a escola rural e a imposição e o atropelamento das políticas sobre os estabelecimentos escolares e suas práticas. No artigo intitulado “O estágio supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola”, Teise Garcia e Bianca Correa discutem a complexidade e o desafio que é o trabalho coletivo na escola, sobretudo, no que tange ao estágio supervisionado. Em “Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade”, as autoras Maria Alice da Motta e Sônia Urt trazem para o centro do debate o trabalho docente e suas múltiplas dimensões no processo de tornar-se professor. No artigo “Identidade e profissionalização docente: o professor nas

pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005)”, os autores Roberto Puentes, Orlando Aquino e Armindo Neto trazem o resultado de uma pesquisa acerca do estado da arte sobre a formação de professores no contexto ibero-americano (1993-2006). Nesta análise percebem a emergência das categorias identidade e profissionalização docente nos trabalhos pesquisados. No texto “Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores” a autora Marilene Resende aborda a relação entre saber científico e o saber escolar no conhecimento matemático, no âmbito da licenciatura de matemática. Em “Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia”, Marli André e Romilda Teodora refletem sobre o significado atribuído por professores à proposta de prática profissional denominada Pesquisa da Prática Pedagógica. No artigo “Desafios presentes à formação de professores” de Fernando Casadei Salles e Jorge Luis Gonzáles discutem a problematização da formação do professor levando em consideração os aspectos relacionados com a crise do paradigma social, tecnologia, globalização, ciência moderna e a crise da cultura.

A leitura destes artigos nos remetem a pensar sobre o processo de formação docente em diferentes dimensões. Ressaltamos que de acordo com a reflexão apresentada e a leitura dos artigos é imprescindível compreendermos a formação docente como central no debate educacional, sob pena de secundarizarmos o que é essencial, ou seja, o papel do professor.

Referências

- DEWEY, J. Art as Experience. New York: Capricorn, 1934.
- _____. Experience and education. The Kappa Delta Pi Lecture Series – Collier Books. New York: Collier Macmillan Publishers, 1938.
- _____. Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Atualidade Pedagógicas, v. 2, 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora, 1971.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1970/1987.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KEMMIS, S. Critical reflection. In: Wideen, M. F. & Andrews, I. (Eds.). Staff development for school improvement. New York, NY: The Elmer Press, 1987.
- PERRENOUD, P. Formar profissionais em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. n. 12. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.
- PINTO, Á. V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHÖN, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- _____. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.77-92, 1992.

Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores

Scientific knowledge – specific knowledge – school knowledge and teacher training

Marilene Ribeiro Resende

Doutora em Educação Matemática – Puc/SP. Professora
da Universidade de Uberaba.
e-mail: marilene.resende@uol.com.br

Resumo

Neste artigo, pretendemos abordar a relação entre o saber “sábio” ou científico, o “conhecimento específico” na formação do professor para atuar na escola básica e o saber escolar, tendo como foco o conhecimento matemático a ser desenvolvido na licenciatura em matemática. Buscamos as contribuições de teóricos do campo como Chevallard, Chervel, Lopes e Macedo, Tardif e Shulman para subsidiar as nossas reflexões. Com base nesses referenciais podemos considerar que as disciplinas acadêmicas, assim como as escolares, não são simplesmente recortes didatizados de um campo científico, são construtos sociais, constituídos de conteúdos e práticas, frutos de uma transposição didática; de finalidades; de elementos pedagógicos e de outros elementos organizados de modo a manter uma unidade científica e didática. No caso das disciplinas específicas da licenciatura, elas devem incluir o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico do conteúdo e também o curricular, conforme propõe Shulman.

Palavras-chave

Saberes no ensino. Transposição didática. Saberes dos professores.

Abstract

In this article we intend to approach the relation between “wise” or scientific knowledge, “specific knowledge” in teacher training to work in basic education, and school knowledge. Our main focus is knowledge of mathematics which will be developed in the Mathematics teacher training courses. Contributions of theoreticians in this field, such as Chevallard, Chervel, Lopes and Macedo, Tardif and Shulman were used as the founding for our reflections. Based on these analyses, we might consider that the academic subjects, as well as the school subjects are not simply didactic clippings of a scientific field; they are social constructs, constituted of contents and practices, results of a didactic transposition; purposes; pedagogic elements, and other elements organized in order to maintain a scientific and didactic unity. Regarding the specific subjects in the teacher development courses, they should include the specific content knowledge, the pedagogic content knowledge as well as the curricular knowledge, as Shulman proposes.

Key words

Knowledge in the teaching. Didactic transposition. Teacher’s knowledge.

Introdução

As relações entre o saber “sábio” ou científico, o saber a ensinar, o saber escolar e os saberes dos professores têm sido, nas últimas décadas, alvo de preocupação dos pesquisadores em educação. Nesse movimento de explicitar as relações entre esses saberes, várias análises têm sido feitas, buscando referenciais em campos diversos, especialmente na Epistemologia, na Sociologia da Educação e na história das disciplinas escolares, com posições diversificadas acerca dessas relações.

Neste artigo, procuramos fazer um estudo sobre o tema, reportando-nos às contribuições dos teóricos que abordaram a questão dos saberes no ensino, com o objetivo de clarear esses conceitos e de tomá-los como referenciais para pensar os conteúdos específicos na formação do professor na licenciatura, tendo como preocupação especial a formação do professor de matemática para atuar na escola básica.

Considerando que o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado têm relações entre si que não são de dependência direta e hierárquica, pois têm modos de produção, lógicas, condicionantes e funções diferenciadas, abordaremos inicialmente cada um desses saberes e, em seguida, as contribuições da teoria da transposição didática, apoiando-nos em Chevallard e em outros teóricos que discutiram essa questão. Como a preocupação se situa dentro da temática da formação do professor, trataremos também das contribuições de Shulman, no que se refere aos saberes dos professores.

Saber “sábio” ou saber científico

Inicialmente, é necessário observar que a concepção de saber é complexa, empregada muitas vezes como sinônimo de conhecimento, conceito sobre o qual não há consenso entre filósofos e entre estudiosos da cognição humana. Nesse estudo, iremos usar os termos saber e conhecimento como palavras sinônimas e de uma forma mais ampla, não restrita ao conhecimento científico, compreendendo-o como uma das formas de saber.

De acordo com Tardif (2002), seria um exagero considerar que tudo é saber, isto é, aceitar que todos os construtos humanos, todas as práticas humanas, toda forma de viver se constituam em saber. Desse modo, Tardif chama de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade (TARDIF, 2002, p. 199), entendida como capacidade do indivíduo de justificar o seu discurso para um interlocutor que o questiona sobre a pertinência, a adequação e o valor desse discurso, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc. É essa visão que iremos adotar neste estudo.

Essa concepção de saber não se restringe ao conhecimento científico, embora haja a exigência de racionalidade, pois o saber científico supõe, ainda, um corpo organizado, sistematizado de conhecimentos, com regras mais rigorosas e específicas de validação compartilhadas por uma comunidade e apresentado numa linguagem própria. Assim, o saber “sábio” é o saber produzido principalmente pelos pesquisadores de

um determinado campo de conhecimento, nos institutos de pesquisa ou nas universidades. Alguns chamam também de saber científico, pois são, geralmente, oriundos das ciências. O saber “sábio” tem características próprias, sendo que a questão da validade é fundamental, mesmo que não seja absoluta, isto é, que possa ser alterada com os avanços da própria ciência. Essa validade é conferida, consolidada por uma comunidade, que é, geralmente, a comunidade dos que pesquisam na área, regida por regras, relações de poder e demarcações de territórios próprios. Além disso, o discurso científico é descontextualizado dos processos de criação, diz respeito a um produto: novos conceitos, novas teorias, novos procedimentos.

Quanto ao saber matemático, ainda que não haja consenso sobre a sua natureza filosófica, quando nos referimos ao saber matemático “sábio” estamos pensando no conhecimento científico estruturado, organizado, validado pelas comunidades científicas da área, de acordo com regras próprias de construção, embora saibamos que não seja a única forma de conhecimento matemático. Esse saber matemático, assim como o de outras ciências, aparece organizado em campos ou áreas que podem ser chamadas de disciplinas científicas cujo entendimento, segundo Lopes (2000), é razoavelmente consensual. Constituem

uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão (TORRES SANTOMÉ, 1988, apud LOPES, 2000, p. 156)¹.

Assim, por exemplo, Equações Diferenciais ou Equações Diferenciais Ordinárias podem se constituir numa disciplina científica, dependendo dos interesses da comunidade dos pesquisadores, dos órgãos de fomento, do poder de forças desses pesquisadores. Apoiando-se em Boaventura Santos, Lopes e Macedo, dentro de uma abordagem sociológica, afirmam que a constituição de uma disciplina científica depende de processos argumentativos do grupo proponente, mas também de ações institucionalizantes. Essas acabam envolvendo objetivos sociais que irão garantir força política para se constituir como grupo capaz de produzir conhecimento científico.

Os saberes científicos organizados em disciplinas científicas devem ser transmitidos às novas gerações. Modernamente, isto é feito através da escola. No entanto, esses saberes, para se constituírem em objetos de ensino, devem passar por processos de transformação para que sejam compreensíveis por aquele que aprende. Uma das instâncias desse processo de transformação é a constituição da disciplina acadêmica universitária.

Saber a ensinar: a disciplina acadêmica universitária

A maioria dos trabalhos e dos textos que tratam dos saberes se preocupa com a discussão da relação entre os saberes científicos e os saberes escolares, esses últimos entendidos como os veiculados nas escolas de educação básica ou nos níveis equivalentes em outros países. No entanto, há, entre esses saberes, um nível intermediá-

rio que também carece de ser questionado, que são os saberes veiculados no ensino superior, onde se dá a formação inicial formal de profissionais, nas diversas áreas. Esse questionar é não só pertinente, mas necessário, quando se pensam os currículos de formação de professores, pois a relação entre os saberes científicos e os escolares pode ter repercussões substanciais no processo de formação, como também a formação pode ter sobre esses saberes.

A lógica e os condicionantes que regem a organização desses níveis de saberes – científicos, acadêmicos universitários e os escolares – são diferentes e merecem ser tratados, sabendo-se que há relações entre eles, mas que carecem de ser explicitadas.

A maioria dos currículos acadêmicos é constituída em torno de disciplinas, tendo por referência uma ou mais áreas do conhecimento científico. Ainda que possa ser mais forte a relação da disciplina acadêmica com a disciplina científica de referência, do que desta com a disciplina escolar, outros aspectos que interferem na constituição da disciplina no meio universitário não devem ser negligenciados.

Lopes e Macedo (2002), ao se referirem às disciplinas escolares, afirmam que elas são instituições sociais, espaços que definem caminhos para a formação dos alunos, garantem status aos professores e o atendimento a padrões sociais externos. A mesma compreensão entendemos poder ser estendida às disciplinas acadêmicas, considerando-as também instituições sociais e não apenas recortes de um campo científico transposto para o ensino, mesmo

porque são também frutos de uma negociação. Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que as disciplinas universitárias são também disciplinas de ensino, que se referem a um campo complexo de saberes e de práticas, com uma legitimidade própria. Segundo ele,

pode-se concluir que, na universidade como na escola, as disciplinas de ensino são construtos sociais cujas origens, as fontes de legitimidade e o status epistemológico e praxeológico são muito diversos (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Desse modo, podemos deduzir que as disciplinas acadêmicas não são cópias fiéis das disciplinas científicas, são construções próprias que incluem outros elementos ligados às questões do ensino, como as finalidades do curso onde a disciplina está inserida, o perfil do profissional que se pretende formar, entre outros aspectos.

Na definição das disciplinas acadêmicas entram em jogo, segundo Lopes (2000), a autonomia universitária, os conflitos entre os departamentos, a relação maior ou menor com os grupos de pesquisa, as lutas por recursos e espaços, os modos de avaliação dos docentes. Assim, a constituição das disciplinas acadêmicas se diferencia do modo de constituição das disciplinas escolares, em que há uma interferência maior do contexto externo: parâmetros curriculares, muitas vezes definidos sem a participação do professor; avaliações sistêmicas; pressões dos pais e da sociedade em geral.

Neste estudo, iremos considerar que as disciplinas universitárias ou acadêmicas são um conjunto de conteúdos e práticas,

frutos de uma transposição didática; finalidades; elementos pedagógicos e outros elementos do meio profissional de referência e da sociedade em geral; organizadas de modo a manter uma unidade científica e didática.

As disciplinas escolares

Por que tratar aqui das disciplinas escolares se a nossa preocupação se situa no campo das disciplinas acadêmicas? A resposta é simples, porque na licenciatura preparamos o professor para trabalhar com as disciplinas escolares. Assim: O que são elas? Quais as relações delas com as disciplinas acadêmicas e, de modo mais geral, quais as relações delas com o processo de formação do professor? São questões que a pesquisa na área da educação, em especial na área da Educação Matemática, deve procurar clarear.

O termo disciplina escolar é utilizado pela maioria dos pesquisadores e teóricos do campo educacional para designar os componentes dos currículos da escola básica, ou de níveis equivalentes.

Nas últimas décadas, as disciplinas escolares, em especial a história das disciplinas, têm sido alvos de pesquisas que buscam clarear a sua gênese, a sua função e o seu funcionamento e compreender o seu papel e significado na constituição dos currículos escolares, bem como clarear o conhecimento por elas produzido.

Uma das questões fundamentais da discussão sobre as disciplinas escolares diz respeito a sua constituição. São as disciplinas escolares adaptações das disciplinas

científicas? São elas frutos de um jogo social? Ou são produtos da escola? Cada uma dessas questões remete a um viés de análise, de natureza diversa – análise epistemológica, análise sociológica, análise histórica.

Segundo Hasni (2000, p. 3),

há três componentes principais que podem interagir na determinação das disciplinas escolares consideradas do ponto de vista de seus conteúdos e de suas finalidades – a escola com suas realidades e suas exigências, a sociedade com suas influências e expectativas e as disciplinas científicas como fontes de saber confirmado [...].

Num aspecto parece haver consenso – os saberes a ensinar não são exatamente os saberes científicos, tais como são apresentados pela comunidade científica que os produziu, devem sofrer transformações adaptativas.

Por outro lado, muitos pesquisadores (CHERVEL, 1990; PERRENOUD, 2000; DEVELAY, 1991; LOPES, 1997) questionam posições que consideram as disciplinas escolares como meras adaptações ou prolongamentos do saber científico, postulando que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica própria que não coincide com a das disciplinas científicas.

Lopes (2000) e Hasni (2000) pertencem a uma corrente de pensamento pedagógico que defende a identidade entre as disciplinas escolares e científicas. Defendendo uma proposta de educação que deve ser fundada na própria natureza do conhecimento, esses autores não colocam ênfase na aquisição de conceitos e fatos, mas

na aquisição de esquemas conceituais, de técnicas e de diferentes tipos de raciocínios advindos das ciências. Assim, para esses autores, as disciplinas escolares são meios elaborados para fins educacionais, isto é, para introduzir os alunos nas lógicas de determinados tipos de pensamento. Uma das críticas a essa corrente é que ela se baseia numa visão absolutista do conhecimento científico, como se esse fosse imutável e a-histórico, conforme aponta Lopes.

Opondo-se à visão epistemológica da constituição das disciplinas escolares, aparece uma visão sociológica. Essa visão opta pela desmistificação dos saberes científicos, ao considerar que as disciplinas escolares não transmitem um saber científico desinteressado, pois refletem e mantêm a distribuição de poder dentro da sociedade, conforme analisa Hasni (2000). Assim, são socialmente determinadas e não visam apenas aos saberes científicos ou apenas ao desenvolvimento do espírito, mas visam formar pessoas que sejam capazes de dominar o ambiente social. Essa corrente também sofre críticas por desviar o interesse sobre os conteúdos de ensino para o estudo das lutas sociais.

A outra corrente poderia ser chamada de histórica ou de sócio-histórica. Os autores que se apóiam nessa visão rejeitam o determinismo das disciplinas científicas ou da sociedade em geral, característico das correntes anteriormente citadas. André Chervel é um dos defensores dessa corrente. No contexto da história das disciplinas escolares como campo de pesquisa, considera que elas não são meras simplificações de um conhecimento produzido fora

da escola, quer pela ciência ou pela sociedade. Tomando o exemplo da história da gramática, afirma que essa matéria não é uma vulgarização científica, mas, ao contrário, foi criada historicamente pela escola, na escola e para a escola. Afirma ele:

Com ele [o termo disciplina] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios de uma classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p.180)

A concepção de disciplina escolar apresentada por Chervel amplia uma visão corrente, principalmente no meio universitário, de que a disciplina é uma lista de conteúdos a serem ministrados de forma neutra, imune ao contexto e às finalidades. Permite questionar a separação entre teoria e prática pedagógica, na medida em que afirma que os métodos pedagógicos são componentes internos do ensino, aquilo que transforma ensino em aprendizagem. Isso, levado a sério, afeta substancialmente o processo de formação do professor, não só a chamada formação específica, como também a formação pedagógica, na medida em que postula que elas coexistem: o pedagógico permeia o específico, pois se está lidando com disciplina de ensino, e o específico dá vida ao pedagógico.

Lopes (2000), ao abordar as disciplinas escolares como construção sócio-histórica, aponta que há disciplinas que, em seu processo histórico de construção, assumiram maior relação com as disciplinas de

referência, como a Física, a Química, a História; outras foram constituídas como tentativa de integração de várias outras, como é o caso das Ciências Naturais, Estudos Sociais; outras são consideradas disciplinas temáticas, como Moral e Cívica, Orientação Sexual. Embora a autora não faça referência à Matemática, pensamos que ela poderia ser incluída no primeiro grupo.

Mesmo considerando que algumas disciplinas escolares mantêm uma relação estreita com a disciplina de referência, Lopes afirma que a disciplina escolar não é constituída de um sistema de pensamento, de métodos de investigação, de proposições e de conceitos, tal qual aparecem nas disciplinas científicas.

Podemos dizer que há um movimento de adaptação dos conceitos, dos métodos, e nesse processo de adaptação surgem idéias, procedimentos que são verdadeiras criações didáticas que, muitas vezes, não fazem parte do conhecimento científico.

No caso da matemática escolar isso pode ser constatado, quando, por exemplo, no ensino das operações fundamentais no conjunto dos números naturais há uma preocupação com a construção das idéias que as operações encerram, no campo aditivo e no campo multiplicativo. No campo aditivo, a exploração das idéias de acrescentar, tirar, juntar, comparar; no caso multiplicativo as idéias de adição de parcelas iguais, a idéia combinatória, a de repartição e a de medida. Outro exemplo é no estudo das frações, a preocupação com os diferentes significados: fração como relação parte-todo; fração como quociente; fração como razão; fração como operador. Enquan-

to isso é importante para a matemática escolar, devido às práticas sociais de referência, para a matemática acadêmica interessa definir a soma, a diferença, o produto e o quociente e a condição de existência dos mesmos, assim como definir o número racional, de modo independente de seus significados no contexto social de sua utilização. O mesmo ocorre com os algoritmos para o cálculo das operações, com os cálculos mentais, cálculos por estimativa, etc. Esses conceitos e procedimentos, bem como a atividade de contextualização por meio da resolução de problemas nem sempre advêm das disciplinas científicas, nem das disciplinas acadêmicas, são criações da escola e/ou advêm dos usos sociais que se fazem desses saberes.

O distanciamento entre a formação e a prática docente na escola básica tem sido objeto de pesquisas, nos últimos anos. Pensando essa questão sob a ótica das disciplinas, cabe perguntar: Não seria esse distanciamento fruto de uma desconsideração, ou mesmo da pouca clareza das relações entre disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares? Quais saberes devem ser construídos no processo de formação tendo em vista a prática docente na escola básica? E como deve ocorrer essa construção? O que constitui os saberes dos professores? São questões que ainda carecem de pesquisa.

A transposição didática

A noção de transposição didática tem-se constituído em algo presente na maioria dos estudos que tratam das relações entre as disciplinas a ensinar e as ciências de referência. No Brasil, tem aparecido também nos textos legais que tratam do ensino na escola básica, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais² e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³.

A transposição didática, segundo Chevallard

O estudo da transposição didática tem em Chevallard um de seus pioneiros cujo trabalho se situa no campo da didática da matemática, considerada uma ciência. Na obra *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* publicada inicialmente em 1985, ele expõe os principais conceitos de sua teoria, entre eles o de sistema didático, o de sistema de ensino, o de noosfera e o de transposição didática.

Para Chevallard, o objeto da didática da matemática é o sistema didático e mais amplamente o sistema de ensino. O sistema didático é constituído por três elementos: o professor, os alunos, um saber matemático e as relações entre eles. O sistema de ensino é o que engloba um conjunto de sistemas didáticos em que estão presentes meios estruturais diversificados que garantem o funcionamento didático.

Existe ainda, na periferia do sistema de ensino, uma instância essencial ao funcionamento didático chamada por

Chevallard de noosfera. Nessa instância, ocorre a interação entre o sistema didático *stricto sensu* e a sociedade em geral, nela se estabelecem os conflitos, as negociações, as decisões que interferem diretamente nos sistemas didáticos. Dela fazem parte: os pais, os matemáticos que se interessam por assuntos do ensino, os representantes dos professores e do sistema de ensino, cada um com suas expectativas, visões de mundo, de educação e de matemática.

Esse embate muitas vezes é acalorado, como o que se deu no Brasil, em 2003, pela imprensa, entre a então presidente da Sociedade Brasileira de Matemática, Suely Druck, e o ex-presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, professor Rômulo Lins. Ao analisarem os resultados apontados como analfabetismo funcional em matemática, a primeira atribuiu as causas a uma supervalorização dos métodos pedagógicos em detrimento do conteúdo matemático na formação dos professores. O segundo afirmou que outros, ao contrário, vêem uma supervalorização do conteúdo matemático e que ele, particularmente, não vê nem uma coisa nem outra. Ele vê professores e professoras isolados e sem condições de trabalho adequadas, sem apoio efetivo para que possam continuar seu desenvolvimento profissional de forma contínua e em resposta a suas próprias perguntas. Assim, a noosfera é um espaço de lutas, de demarcação de territórios, não é um espaço neutro, mas um espaço onde há expectativas, objetivos e interesses diversos.

Segundo Chevallard, para que o sistema de ensino seja possível deve haver uma compatibilização do sistema com os

ambientes que o envolvem. No que se refere ao saber, essa compatibilização deve ser tal que não pareça tão distante do saber sábio, o que poderia afetar a sua legitimidade e, por outro lado, deve ser tal que não seja tão próxima do saber dos “leigos”, ou saber do senso comum, pois isso poderia banalizar o saber.

Assim, no sistema didático, o saber é um dos elementos da terna – professor, aluno e saber – mas qual é esse saber e quais as relações do saber ensinado com o saber sábio são questões que, segundo ele, cabem à didática considerar. O conceito de transposição didática remete então ao estudo da passagem do saber “sábio” ao saber a ensinar, ao admitir uma eventual e obrigatória distância entre eles, sendo, assim, tomado como uma teoria. Entretanto, a transposição didática é, ao mesmo tempo, considerada uma ferramenta que permite ao didata se afastar, interrogar as evidências de seu objeto de estudo, é uma forma de exercer sua vigilância epistemológica para que os objetos de saber que serão ensinados não sejam deturpados, substituídos, mas apenas transformados.

Segundo esse autor, todo projeto social de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos de saberes como conteúdos de saberes a ensinar (CHEVALLARD, 1991, p. 39, destaques como no original). Ao processo de passagem de uma forma de saber à outra, por meio de transformações adaptativas, ele dá o nome de transposição didática:

Um conteúdo de saber, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre a partir

de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar dentre os objetos de ensino. O “trabalho” que de um objeto de saber a ensinar o torna um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (...) O estudo científico do processo de transposição didática (que é uma dimensão fundamental da didática da matemática) supõe levar em conta a transposição didática no sentido lato, representado pelo esquema: objeto de saber → objeto a ensinar → objeto de ensino (CHEVALLARD, 1991, p. 39, grifos e aspas do autor).

Ainda que o termo transposição nos traga a idéia de algo fixo, “arrastado” de um contexto a outro, o próprio Chevallard o caracteriza como deformação, o que traz um sentido de algo novo, de uma transformação epistemológica do objeto de saber que poderá, assim, ser considerado uma verdadeira criação didática. Cita, como exemplo, no movimento de reforma denominado matemática moderna a criação de diversos objetos de ensino por exigência da transposição didática, como os diagramas de Venn, no estudo dos conjuntos.

Chevallard denomina “transposição didática stricto sensu” a passagem de um conteúdo de saber a uma versão didática deste objeto, mas reafirma que o estudo científico da transposição didática supõe considerá-la no sentido lato, de acordo com o esquema: objeto de saber’ → objeto a ensinar’ → objeto de ensino (Ibid., p. 39)

No processo de transposição didática, há o que Chevallard chamou “constrangimentos” didáticos que modificam a natureza do saber sábio ao transformá-lo em objeto de ensino. Assim, podem ser citados e devem ser analisados os pro-

cessos de descontextualização, de desincretização, de despersonalização e de descontemporização.

O saber a ensinar é um saber exilado de suas origens, desligado de sua produção histórica dentro do saber sábio. É, portanto, um saber descontemporizado e descontextualizado cuja legitimação não está ligada à autoridade de um produtor. O saber a ensinar supõe, desse modo, um processo de naturalização e é sobre essa natureza de “dado” que a escola exerce a sua jurisdição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 17).

Outro processo a ser considerado é o da despersonalização que começa a ocorrer já na comunidade científica. Um saber, na sua origem, está intimamente ligado ao seu produtor. No entanto, devido à necessidade de dar publicidade a esse saber, ele sofre já um processo de despersonalização, pois deve ser comunicado numa linguagem própria e deve atender a padrões de legitimação. No ensino, esse processo é mais completo, pois não está submetido às regras de produtividade, há outros aspectos a considerar. Assim, o processo de despersonalização supõe que o saber, ao ser apresentado, não revela o processo de produção como o produtor o trabalhou, mas mostra o produto – o processo de produção desaparece para dar lugar à apresentação do produto. Por sua vez, o processo de desincretização pode ser tomado como resultado da textualização do saber em que o todo é estruturado em partes, ocorrendo, assim, uma “desintrincação” do saber.

Embora esses processos estejam presentes na transposição didática e sejam necessários para caracterizar os saberes escolarizáveis, conforme afirma Chevallard, apoiado em Michel Verret⁴, pensamos que uma análise cuidadosa deles é importante para que esses processos não tragam dificuldades para o ensino-aprendizagem de um dado saber. Por exemplo, o processo de descontemporização pode introduzir no sistema didático a visão de um saber a-histórico, como muitas vezes ocorre com o conhecimento matemático no ensino, o que contrapõe a necessidade de situar historicamente os conhecimentos. Como também o fenômeno da descontextualização inerente aos processos de textualização do saber e de transposição pode conduzir a uma negligência da necessidade de re-contextualização, visando garantir que os saberes tenham significado para o aluno. Outro risco é o de que o processo de desincretização conduza a uma fragmentação excessiva dos saberes, em que as relações das partes entre si e das partes com o todo passam a não mais ser percebidas. São “constrangimentos didáticos”, conforme colocou Chevallard, próprios da transposição didática, mas que merecem vigilância, principalmente na transposição didática interna, aquela que ocorre no sistema de ensino.

Outras contribuições

O conceito de transposição didática foi tratado por Chevallard no âmbito da didática da matemática, como vimos anteriormente, mas se mostrou profícuo para

discutir a didática de outras áreas, como a das ciências. Ao se estender essa teoria para outros campos, é natural que novos aportes sejam incorporados, mesmo porque a natureza do conhecimento matemático é diferente, por exemplo, da natureza das ciências naturais.

Assim, Astolfi e Develay (1991) situam as preocupações didáticas relativas às ciências naturais também no campo da epistemologia, buscando examinar a estrutura do saber ensinado: os principais conceitos, leis e teorias; as relações entre eles, as retificações sucessivas de sentido que ocorrem ao longo da história, os obstáculos epistemológicos. Estabelece-se assim o que eles chamam de epistemologia escolar, em que as características de uma epistemologia das ciências definem o questionamento didático correspondente.

Dentre os conceitos da didática das ciências, tomados emprestados de áreas vizinhas com as inevitáveis remodelagens, conforme afirmam os autores, colocam o de transposição didática, assim descrito:

(...) a designação de um elemento do saber sábio como objeto do ensino modifica-lhe muito fortemente a natureza, na medida em que se encontram deslocadas as questões que ele permite resolver, bem como a rede relacional que mantém com os outros conceitos. Existe assim, uma "epistemologia escolar" que pode ser distinguida da epistemologia em vigor nos saberes de referência. (ASTOLFI e DEVELAY, 1991, p. 48).

Assim, consideram que a transposição didática é inerente ao processo educativo, pois a escola não ensina saberes tal como foram produzidos pela ciência, mas

conteúdos de ensino resultantes de uma complexa interação entre uma lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas. No entanto, os autores consideraram outros elementos na sua sistematização, como as práticas sociais de referência, os níveis de formulação de um conceito e as tramas conceituais. Dessa forma, re-interpretam o conceito e, até mesmo, fazem uma crítica à concepção de Chevallard que considera como fonte de saber apenas o saber sábio.

As práticas sociais de referência não se restringem às atividades de pesquisa e de produção, mas incluem outras atividades, como as culturais, que podem servir de referência às atividades escolares, pois a transposição didática, para eles, não se resume ao texto do saber, como coloca Chevallard, mas também às atividades correspondentes. Assim, a transposição didática deve considerar aspectos da prática de ensino, tais como o referencial empírico do ensino científico, as funções sociais da ciência e as atitudes que se quer desenvolver nos alunos, os instrumentos materiais e o saber produzido ao longo da atividade.

Chevallard rebate essas críticas no posfácio da segunda edição de seu livro, reafirmando que a pertinência cultural não é suficiente para garantir a confiança que se pode ter em um saber, isto é, garantir a sua credibilidade. Faz-se necessária a legitimidade epistemológica.

Lopes (1997) também discute a transposição didática no ensino de ciências. Parte do pressuposto de que o conhecimento escolar é uma instância de conhecimento própria, processo de (re)construção do

conhecimento científico, por meio de um processo de transposição didática. Defende que o conhecimento escolar não deve ser fruto de deturpação e de banalização do conhecimento científico pelo uso excessivo de metáforas e analogias, o que poderia impedir a ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico. No entanto, Lopes, acreditando que o termo transposição não traduz adequadamente o processo de (re)construção dos saberes, pois traz uma idéia de reprodução, utilizou o termo mediação didática. Esse termo, explica ela, não é tomado no sentido de “ponte”, mas no sentido dialético:

[...] processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia (LOPES, 1997, p. 564).

A re-interpretação de Lopes traz uma ampliação do conceito, ao apontar para a inexistência de uma hierarquização de cima para baixo do conhecimento científico em relação ao conhecimento escolar.

No sistema didático, em que o aluno é um dos componentes ao lado do professor e do saber, em que ocorre o que Chevallard chamou de transposição didática interna, as concepções que os alunos trazem do senso comum devem ser aproximadas do conhecimento científico por meio de rupturas, de construções e reconstruções, numa relação dialética, o que gera novos conhecimentos. Lopes aponta um aspecto paradoxal do papel da escola e, portanto, do conhecimento escolar: o de produzir configurações cognitivas próprias e socializar o conhecimento científico, pois,

ao mesmo tempo em que a escola é um espaço de veiculação de conhecimento científico transformado em conhecimento escolar, é também espaço de veiculação do saber cotidiano. Contudo, ao “consumir” saber, a escola produz novos objetos e ou novas significações, assim o processo de didatização não é uma mera adaptação do conhecimento produzido em outras esferas. Para Macedo e Lopes (2002), há um consenso no campo do currículo de que o conhecimento escolar não é fruto apenas de critérios epistemológicos, mas também de uma complexidade de fatores, como os socioculturais, políticos e econômicos.

Pensamos que, embora existam críticas à teoria da transposição didática de Chevallard, principalmente o considerar o saber sábio como única fonte do saber a ensinar, ao discutir uma disciplina, acadêmica ou escolar, essa ferramenta é indispensável, tanto no âmbito geral, o da noosfera, como nos sistemas de ensino ou no sistema didático. Cabe à escola o papel de transmitir conhecimentos que a humanidade acumulou, garantindo uma formação científica aos seus alunos, necessária ao desenvolvimento pleno do ser humano e ao desenvolvimento da própria sociedade, mas esses conhecimentos devem tornar-se ensináveis, não apenas pela via da reprodução, mas pela via da reconstrução, da re-elaboração.

Os conhecimentos do professor e a transformação dos saberes segundo Shulman

A contribuição de Shulman para esta discussão se situa no campo de dois modelos criados por ele – o do conhecimento do professor e o do raciocínio e ação pedagógica, em que a questão da transformação dos saberes é considerada essencial.

Em um artigo intitulado: *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, Shulman rebate a máxima de Bernard Shaw: *He who can, does. He who cannot, teaches* (Aquele que pode, faz. Aquele que não pode, ensina), considerando-a um insulto à profissão docente. Sua argumentação estabelece o conhecimento do professor como elemento central para o exercício da profissão docente.

A preocupação com o conhecimento do professor para ensinar encontra fundamentação nos trabalhos de Shulman e nos leva a pensar sobre a relação entre a formação específica e a pedagógica no processo de formação do professor e a questionar: deveriam ser elas tão disjuntas? As competências para ensinar existem independentes dos conteúdos que o professor e a escola têm por função colocar à disposição do aluno? Para dar significado a uma disciplina específica no curso de licenciatura essas questões são fundamentais, pois trazem centralidade para o saber do professor com a finalidade de ensinar.

Na busca de uma estrutura teórica para explicar o domínio e as categorias do conhecimento do professor para ensinar, Shulman distingue: o conhecimento do con-

teúdo de ensino (ou conteúdo específico); o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento curricular⁵.

O conhecimento do conteúdo específico refere-se ao conhecimento da matéria que o professor irá ensinar, por exemplo, a matemática na escola básica. Inclui não só o conhecimento e compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos, mas também o conhecimento das estruturas próprias da área, tanto as substantivas, como as sintáticas. Shulman entende por estruturas substantivas os vários modos pelos quais os conceitos e princípios básicos são organizados, e por estruturas sintáticas os modos pelos quais o conhecimento é validado, constituindo-se num conjunto de regras que permitem dizer o que pode ser considerado verdadeiro e o que fere as regras e que, portanto, deve ser considerado falso.

Assim, o professor deve ser capaz de não só dizer que alguma coisa é verdadeira, mas de explicar por que o é, estabelecendo relações com outras proposições. No caso específico da matemática, poderíamos dizer que o professor deve conhecer os modos pelos quais os conceitos e as proposições se organizam: de modo formal, a partir de conceitos e proposições primitivas, numa linguagem própria, ou de forma intuitiva, a partir da necessidade da resolução de problemas, ou de outras formas possíveis. O conhecimento do conteúdo deve lhe permitir saber o que é central e o que é periférico ao trabalhar com um dado assunto. Além disso, o professor precisa saber provar ou demonstrar a veracidade de uma afirmação para casos gerais, de

acordo com métodos e instrumentos que são próprios para a validação do conhecimento matemático, por exemplo, através do método lógico dedutivo ou da indução matemática.

Esse domínio abrangente e profundo do conteúdo é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual, o que lhe permitirá fazer escolhas seguras do que irá ensinar, escolher representações adequadas, imprimir a sua marca pessoal no tratamento do conteúdo. Um professor que possui um domínio limitado do conteúdo que ensina tende, por exemplo, a reproduzir o que o livro didático traz, usando a mesma seqüência, os mesmos exemplos, as mesmas representações que o autor propõe. O conhecimento do conteúdo específico, embora seja imprescindível, não é suficiente para garantir o sucesso do ensino, assim Shulman apresenta o conhecimento pedagógico do conteúdo que não nos parece uma categoria distinta, mas uma síntese, ou melhor, o resultado de uma transposição didática, embora ele não use essa terminologia.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo o autor, é o conteúdo compreendido e transformado para ser ensinado, indo além da matéria em si mesma. Nesta categoria, Shulman inclui para o ensino de tópicos específicos da matéria:

[...] as mais úteis formas de representação daquelas idéias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações, demonstrações – em uma palavra, os modos de representação e formulação da matéria que a torna compreensível para os outros. (Ibid, p. 9).

Essas formas de representação poderiam vir das pesquisas ou da sabedoria da prática, aponta Shulman.

O conhecimento pedagógico do conteúdo deve incluir ainda a compreensão do que torna a aprendizagem de um tópico fácil ou difícil, o conhecimento de estratégias que permitem superar pré-concepções ou concepções errôneas a respeito de um assunto. Nesse ponto, ele vê uma proximidade entre pesquisa sobre aprendizagem e o ensino.

Podemos dizer que o conhecimento pedagógico do conteúdo supõe uma transformação dos conteúdos específicos para fins de ensino. É uma categoria que não prescinde das demais, mas que aponta para um caráter de originalidade, de individualidade, pois consiste na transformação de algo que se sabe, em algo que possa ser compreendido pelo outro, na sua individualidade, no seu contexto. No entanto, essa categoria de conhecimento nos conduz a alguns questionamentos: são os conhecimentos pedagógicos do conteúdo passíveis de serem construídos durante o processo de formação inicial do professor, mesmo sabendo que serão continuamente modificados durante o exercício profissional? Em caso afirmativo, em que espaços devem ocorrer? A sua construção deve ser uma preocupação das disciplinas de formação pedagógica ou específica, ou de ambas? Deve ocorrer apenas na Prática de Ensino e no Estágio? Em caso afirmativo, são esses espaços suficientes e adequados para que todos os temas que deverão ser ensinados sejam abordados nessa perspectiva? Esses conhecimentos não seriam uma

forma de reduzir o fosso entre a formação e a prática da docência? São questões que, a nosso ver, precisam ser discutidas e supõem diálogo entre os formadores e entre eles e os professores da escola básica.

O terceiro tipo de conhecimento de base é o curricular, representado pelos programas desenhados para o ensino de assuntos e tópicos num dado nível, a variedade de materiais disponíveis e as orientações para a implementação das propostas de programas ou de materiais, em condições particulares. Shulman aborda a importância do conhecimento lateral do currículo, pois o professor, conhecendo o que os alunos estão estudando em outras matérias poderá relacioná-las com a que está ensinando, além do conhecimento do currículo vertical, que corresponde ao que os estudantes trabalharam em anos anteriores ou irão trabalhar posteriormente.

Shulman inclui, ainda, outros conhecimentos, como das diferenças individuais, dos modos de organização da sala, da estrutura e funcionamento da escola, isto é, conhecimentos advindos de outros campos: da história e da filosofia da educação, da psicologia, da didática, os quais constituem o que chamamos formação pedagógica geral.

Ainda que esse modelo, que constitui a base para ensinar, formado pelos três tipos de conhecimentos apresentados por Shulman, seja limitado e não esgote o que é desejável e necessário para a complexa tarefa docente, pois sofre das limitações próprias de qualquer modelo, por exemplo, a forma estanque de considerá-los, entendemos que ele traz elementos importantes

para a discussão das licenciaturas.⁷ Inicialmente, porque destaca a importância do domínio do conteúdo para o exercício da profissão docente, e, segundo, porque explicita essa dimensão do pedagógico acoplado ao conteúdo, defendida também por outros autores, como Chervel (1990), Lins (2003), pois, na ação docente, conteúdo e pedagogia não estão separados.

O outro modelo proposto por Shulman e colaboradores, o do processo de raciocínio e de ação pedagógica visa explicitar momentos da preparação da ação pedagógica em que o professor passa de uma visão pessoal da matéria para uma proposta que possa promover a compreensão do outro. Esse processo se organiza em seis etapas, segundo eles: compreensão, transformação, o ensino, a avaliação, a reflexão e uma nova compreensão. Portanto não é um processo fechado, poderia ser pensado como algo que ocorre em espiral.

Duas dessas etapas merecem ser refletidas, quando se pensa a formação específica do professor: as fases de compreensão e de transformação. O professor precisa ter uma compreensão da matéria que ensina, isto é, o conhecimento do conteúdo específico, tanto dos conceitos, processos e procedimentos, como das estruturas substantivas e sintáticas, conforme abordado anteriormente. Compreender supõe ter a capacidade de “manejar” os conteúdos, traduzindo-os, interpretando-os, analisando-os, sintetizando-os, fazendo julgamentos, generalizando-os, demonstrando-os, selecionando-os, estabelecendo o que é central e o que é periférico, etc. Nesse sentido é que Shulman afirma que o conhecimento garante

liberdade, flexibilidade para julgar alternativas, para raciocinar sobre meios e fins. (SHULMAN, 1986, p. 13).

A transformação é a essência do raciocínio pedagógico e envolve, segundo os autores, quatro sub-processos: a interpretação crítica (dos manuais, dos programas, dos objetivos e de outros materiais); a representação (do conteúdo de diferentes formas: analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, levando em conta os condicionantes do ensino, como o aluno, o contexto, o tempo); a seleção (das formas de atividades); a adaptação às características do aluno (idade, dificuldades, cultura, motivação, classe social). No nosso modo de compreender, é a transformação que permite o surgimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a imbricação do pedagógico no conteúdo. Assim, ao abordar a questão do conhecimento do professor e o processo de raciocínio pedagógico, Shulman resgata a figura do professor como alguém que compreende o conteúdo que ensina e que é capaz de transformá-lo para ensiná-lo a outrem.

À guisa de conclusão

Com base nos referenciais teóricos abordados anteriormente, alguns aspectos merecem ser ressaltados, como elementos direcionadores para pensar uma disciplina acadêmica num curso de formação de professores. Ainda que os saberes dos professores sejam plurais e que exijam uma interação complexa entre os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da experiência, há um consenso entre

teóricos e formadores de que os saberes específicos disciplinares são um componente importante da formação. Shulman nos alerta que para ensinar é necessário compreender o que se sabe para fazer com que o outro compreenda o que se quer que ele aprenda. Nesse sentido uma disciplina de conhecimento específico na licenciatura deve se preocupar com o conhecimento do conteúdo, com o conhecimento pedagógico do conteúdo e com o conhecimento curricular, de forma integrada.

Outro aspecto a ser considerado é o de que a disciplina acadêmica, conforme caracterizada, não é cópia de um saber “sábio”, embora possa estar mais próxima desse do que a disciplina escolar. A constituição de uma disciplina acadêmica deve levar em conta as finalidades educativas presentes no projeto de formação no qual está inserida. No caso da licenciatura em matemática, há uma finalidade clara, explícita, que é a de formar o professor, em especial, para a escola básica. .

Além disso, não podemos nos esquecer de que, ao trabalhar com a matemática, a escola cria conhecimentos e coloca desafios que não fazem parte da matemática científica, mas que o futuro professor deve conhecer. Nesse sentido, não pensamos em uma via de mão única, hierarquizada de saberes, em que as disciplinas escolares sejam cópias empobrecidas da disciplina acadêmica, mas em uma via de mão dupla, em que as disciplinas escolares com seus objetivos, conteúdos, abordagens pedagógicas estejam de várias formas presentes no processo de formação.

Assim, apesar das críticas que se fazem a Chevallard, a questão da transposição didática é algo que não se pode negar, não só na constituição das disciplinas escolares como também na das disciplinas acadêmicas. O saber presente nas disciplinas, quer na escola, quer na universidade, não é mera adaptação do saber científico, mas uma criação didática, pois deve atender a objetivos de ensino. Trazer a centralidade para a discussão dos saberes e para os processos de transformação que eles sofrem para se tornarem ensináveis é uma contribuição importante de Chevallard.

Podemos dizer, ainda, que nesse aspecto há uma proximidade entre a teoria da transposição didática, no sentido estrito, aquela que ocorre na passagem do saber a ensinar para o saber ensinado, e a transformação dos saberes de que fala Shulman. Ao colocar essa etapa como a essência do raciocínio e da ação pedagógica, Shulman resgata a autonomia do papel do professor, a qual é muitas vezes limitada, quando se pensa na transposição didática lato senso, isto é, aquela que ocorre no âmbito da noosfera. A possibilidade da transformação dos saberes traz também um caráter dinâmico para a constituição da disciplina, especialmente no sistema didático, em que ocorre a relação professor-aluno-saber.

Outro aspecto que deverá se constituir em um referencial importante de análise do saber específico na formação do professor é o apontado por Shulman – o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse componente dos saberes dos professores, o qual inclui formas de representação das idéias, dos conceitos, dos procedimentos, as

analogias, ilustrações, exemplos, explicações, demonstrações, visando tornar compreensível ao aluno o que se quer ensinar, deveria estar presente na definição e no desenvolvimento de uma disciplina específica num curso de formação de professores. Acreditamos que uma das causas do distanciamento da formação e da prática docente pode estar na negligência desse tipo de saber do professor durante a formação, considerando que cabe ao professor construir esse conhecimento ao deixar a universidade e assumir o ensino.

Pensamos que o conhecimento pedagógico do conteúdo não se confunde com o saber experiencial. Ele pode crescer com a prática, mas não é fruto exclusivo dela. O saber experiencial, segundo Tardif (2002), é um saber que é adquirido, modelado, mobilizado na prática, na interação entre o professor e os demais atores educativos; é um saber sincrético e plural, pois advém de várias fontes de conhecimento; é um saber complexo, pois impregnado dos comportamentos, regras, concepções do ator; é personalizado; é temporal, evolutivo e dinâmico. Assim, esse tipo de saber é construído no exercício da profissão de professor, enquanto o saber pedagógico do conteúdo pode ser alvo da formação inicial, podendo se enriquecer, ao incorporar esse saber experiencial, mas não se confundindo com ele.

No entanto, permanece em aberto uma questão crucial: quando trabalhar o conhecimento pedagógico do conteúdo? Apenas nos estágios e nas práticas de ensino? Ou esse tipo de conhecimento cabe também nas disciplinas específicas? Com

base nos teóricos estudados e na pesquisa em formação de professores, podemos afirmar que as disciplinas de formação específica devem se preocupar com o conteúdo específico, mas também com o conhecimento pedagógico do conteúdo, como também com o curricular, pois já se pôde constatar a ineficácia do modelo “3 + 1”, isto é, três anos de formação específica e mais um de formação pedagógica, bem como o modelo de disciplinas integradoras.

Por outro lado, conforme constatado por Fiorentini et al. (2002), no caso da formação do professor de matemática, há a escassez de trabalhos de pesquisa que buscam desvelar o que tem sido compreendido como saber matemático a ser ensinado na licenciatura, tendo como referência não só o campo científico a que elas estão ligadas, mas outros elementos constitutivos da disciplina acadêmica, como as finalidades, as diferentes abordagens – epistemológicas, históricas, didáticas, praxeológicas, entre outras. Assim, como também há necessidade de olhar a matemática escolar e a prática docente nesse nível.

Notas

¹ TORRES SANTOMÉ, J. Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 55.

² Conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra

e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a idéia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fieis dos objetos da ciência (Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática – v. 3., 2000, p. 39).

³ Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias (D.C.N.F.P.E.B., 2001, p. 18).

(...) Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos (Ibid, p. 32).

(...) Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, ... (Ibid, p. 40).

(...) Para superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino (Ibid, p. 47).

⁴ Michel Verret foi quem introduziu o termo transposição didática em sua tese *Le temps des études*, defendida em 1975, na França.

⁵ No original content knowledge; pedagogical content knowledge; curricular knowledge.

⁶ Sobre essa limitação do modelo de Shulman, ver FIORENTINI, SOUZA Jr, MELO, 1998, p. 315-319.

Referências

- ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M.; A didática das ciências. 2. ed. Tradução de Magda S. S. Fonseca. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990.
- CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- DRUCK, S. O drama do ensino da matemática. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 mar. 2003, Caderno Sinapse, p. 32.
- FIORENTINI, D.; SOUZA Jr, A. J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- HASNI, A. Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire c'est d'abord penser les disciplines scolaires. In: *Reforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle l'enseignement?* v. XXVIII, n. 2, automne-hiver 2000. Disponível em: < http://72.14.207.104/search?q=cache:8_gjUNiOsC4I:acelf.ca/c/revue/XXVIII-2articles/>. Acesso em: 7 fev. 2006.
- LINS, R. Os problemas da educação matemática. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 abr. 2003, Caderno Sinapse, p. 32.
- LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar em química – processo de mediação didática. In: *Química Nova*. 20(5), 1997.
- _____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: *LINGUAGENS, ESPAÇOS E TEMPOS NO ENSINAR E APRENDER. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LOPES, A.R.C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PERRENOUD, P. Le role de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Education et francophonie – Revue scientifique virtuelle*. Association Canadiense d'éducation de langue française. v. XXVIII, n. 2, automne-hiver 2000. Disponível em: <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/05-Perrenoud.html>>. Acesso em: 27 fev. 2006.
- SHULMAN, L.S. Those who understand: knowlege growth in teaching. In: *Educational Research*. February, 1986.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 17 de setembro de 2007.

Aprovado para publicação em 17 de outubro de 2007.

Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005)

Identity and teaching professionalization: the professor in the brazilian educational researches (1993-2005)

Roberto Valdés Puentes*

Orlando Fernández Aquino**

Armindo Quillici Neto***

*Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor do Programa de Mestrado em Educação – Unitri.
e-mail: rpuentes@unitri.edu.br

** Doutor em Ciências Pedagógicas (Cuba). Professor do Centro Universitário de Sancti Spiritus (CUSS), Cuba.
e-mail: orlando@suss.co.cu

*** Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do Programa de Mestrado em Educação - Unitri.
e-mail: armindoqn@terra.com.br

Resumo

O texto traz resultados de uma pesquisa a respeito do estado da arte sobre formação de professores no contexto ibero-americano (1993-2006). Foram levantados 120 estudos do estado da arte sobre educação na América Latina, divulgados na Base de Dados da Red de Documentación e Información en Educación-REDUC (com sede em Santiago, Chile) –, e 5.064 artigos científicos publicados em vinte e um periódicos educacionais de ampla circulação nacional e internacional. O presente estudo refere-se, especificamente, aos artigos publicados em periódicos nacionais. Objetivou-se identificar os aspectos teórico-metodológicos que embasam as pesquisas e as tendências que as produções examinadas parecem sugerir sobre a categoria: identidade e profissionalização docente.

Palavras-chave

Identidade. Profissionalização docente. Estado do conhecimento.

Abstract

This text brings results of a research regarding the state of art on teachers Formation in Latin American context (1993-2006). 120 studies of the state of art on education in Latin America had been raised, divulged in a Data bases of Documentation's Network and Information on Education-REDUC (with headquarters in Santiago, Chile) –, and 5.064 scientific articles was published in twenty one educational periodics of wide national and international circulation. The present study refers , specifically, to national periodics. It was

objectified to identify to the aspects theoretician-methodologic that bases the research and the trends that the examined productions seem to suggest on the category: identity and teaching professionalization.

Key words

Identity. Professionalization of professors. State of the knowledge.

I O universo, o objeto e os objetivos

Devido à diversidade e à amplitude dos periódicos¹ e dos artigos selecionados, a pesquisa foi dividida em cinco sub-temas: o primeiro dedicou-se à análise dos estudos do estado da arte sobre educação levados a efeito na América Latina, entre 1980 e 2003, que estão disponíveis na Base de Dados da REDUC; o segundo procurou abordar as pesquisas sobre formação de professores realizadas no continente no período de 1980 a 2004, que, também, estão disponíveis na Base de Dados da REDUC; o terceiro dedicou-se à análise dos trabalhos publicados em periódicos nacionais; o quarto examinou a produção divulgada em revistas ibéricas (Portugal e Espanha); e o quinto selecionou os artigos publicados em periódicos latino-americanos (Argentina, Colômbia, Chile, México e Venezuela)².

O presente estudo refere-se, especificamente, aos artigos publicados em periódicos nacionais (Cadernos CEDES, Revista Educação e Pesquisa, e Revista Brasileira de Educação). O conjunto dos trabalhos foi organizado segundo cinco categorias temáticas: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, práticas pedagógicas e estudos do estado da arte.

Do universo de 691 artigos levantados, 61 tratam da formação de professores, o que representa 8,82% do total, distribuídos da seguinte maneira: 38 tratam da identidade e da profissionalização dos docentes (62,29%); sobre formação inicial, 06 (9,83%); há seis trabalhos sobre formação continuada (9,83%); outros quatro sobre estudos do estado da arte (6,55%); enquanto sete trabalhos abordaram as práticas pedagógicas (11,45%).

Objetivou-se identificar os aspectos teórico-metodológicos que embasam as pesquisas, os resultados alcançados, as lacunas ainda existentes, os assuntos emergentes ou silenciados, os focos das análises e as tendências que as produções examinadas parecem sugerir sobre a categoria: identidade e profissionalização docente.³

II Identidade e profissionalização docente

A produção de conhecimento sobre a identidade e a profissionalização docente é, de longe, muito superior, do ponto de vista numérico, à realizada dentro das demais temáticas analisadas. Ela sozinha representa mais da metade do total dos artigos levantados. Talvez isso se deva à preocupação dos pesquisadores diante da permanente crise de identidade que vive o professor no Brasil e no mundo. Do conjunto dos 38 artigos que tratam dessa temática,

dez analisam condições de trabalhos, organização sindical, autogerenciamento, autoridade docente e papel social do professor; três abordam o perfil do professor; sete discorrem sobre histórias de vidas de professores; há sete sobre concepções e po-

líticas de formação; outros oito sobre o papel da pesquisa e das novas tecnologias (TIC) na formação de professores; enquanto que gênero, raça e etnia foram abordados por três artigos (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição dos artigos por tema

TEMAS	N.	%
1. Formação inicial	6	9,83
2. Formação continuada	6	9,83
3. Identidade e profissionalização	38	62,29
• Condições de trabalho e papel social do professor	10	16,39
• Perfil do Professor	3	4,61
• Histórias de Vida	7	11,47
• Concepções e políticas de formação	7	11,47
• Papel das pesquisas e das TIC na formação de professores	8	13,11
• Gênero, raça e etnia	3	4,61
4. Práticas Pedagógicas	7	11,45
5. Estudos do Estado da Arte	4	6,55
TOTAL	38	100,0

Por periódicos, os 38 artigos que discutem a identidade e a profissionalização

dos professores se distribuem da maneira como é representado na figura 1.



Figura 1: Artigos por periódico (1993-2006).

2.1 Condições de trabalhos e papel social do professor

Os aspectos relacionados com as condições de trabalhos, organização sindical, autogerenciamento, autoridade docente e papel social do professor foram o objeto de estudo apresentado por Vianna (1996, 2000), Aquino (1998), Marin (1998), Teixeira (1999), Beltrane (2002), Paraíso (2005), Neto (2005), Ferreira (2006) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005). Os três primeiros artigos analisam a organização docente do magistério. Em um, Vianna (1996) examina a organização do magistério na rede pública do estado de São Paulo com base na atuação de uma de suas entidades representativas: o sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). A autora analisa a maneira, as vicissitudes e as alternativas vividas pela organização docente na APEOESP no processo de transição para a democracia. No segundo trabalho, Vianna (1999) estuda a viabilidade da construção da identidade coletiva docente do magistério com base na análise de depoimentos de 13 professores e professoras da rede de ensino estadual paulista. No terceiro, Ferreira (2006) discute as implicações do fenômeno da sindicalização docente sobre a identidade da categoria, em especial, ao considerar o alegado processo de proletarização e a inclusão de funcionários nas entidades sindicais docentes. O autor baseia seus argumentos em duas pesquisas realizadas com sindicalistas do CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado de Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em

Educação) que apresentam diferentes graus de participação na hierarquia política da organização.

As questões vinculadas às condições de trabalho, à autoridade docente, ao papel social do professor e ao autogerenciamento são objeto de estudo em sete artigos. Junqueira (1998), Teixeira (1999) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005) discorrem, em seus trabalhos, sobre as condições atuais nas quais se efetiva a docência dos professores. Junqueira (1998), com o olhar nos professores, desde 1984, aborda os desafios para o enfrentamento das realidades escolares. A autora caracteriza a educação atual, sua baixa qualidade, entre outras razões, pelos problemas de indisciplina que enfrentam os professores em sala de aula, as precárias condições para o trabalho educativo, o baixo status profissional e a baixa remuneração salarial. Ainda assim, Junqueira ressalta que esse quadro de problemas não constitui um insucesso generalizado, mas representa, sobretudo, desafios a enfrentar. Teixeira (1999) analisa alguns dos eixos que estruturam os ritmos cotidianos dos professores, próprios às temporalidades da vida social na escola e percebe como têm aumentado o ritmo e a carga de trabalho dos docentes a cada dia, associado à questão socioeconômica e à necessidade de aumentar e complementar os salários. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) estudam as relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores. Os autores, em uma pesquisa desenvolvida entre abril de 2001 a maio de 2003,

a partir da análise dos dados divulgados no Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, traçam o perfil dos afastamentos do trabalho por motivos de saúde de uma população de profissionais da educação. Os dados obtidos indicaram o número de professores afastados, com predomínio para aqueles que apresentaram transtornos psíquicos.

Beltrame (2002) discute a experiência de professores e professoras das escolas de assentamentos organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-MST, no oeste catarinense. Seguindo uma metodologia qualitativa, referendada nos estudos de Calvo, Rockwell, André e Mercado, o estudo possibilita a apreensão dos aspectos significativos do universo cultural dos sujeitos, destacando as relações construídas na vida familiar, no desempenho da profissão e na participação política no Movimento. A coleta de dados desenvolveu-se num universo de 14 professores, doze mulheres e dois homens, que atuam nas escolas de assentamento no município de Abelardo Luz, situado na região oeste de Santa Catarina. A escolha dos sujeitos investigados foi solicitada pelo envolvimento que a autora já possuía com os docentes.

A análise da ação desenvolvida pelos professores nos diversos espaços de atuação vai revelando como eles se tornam sujeitos de sua experiência. Segundo a autora, a adesão às propostas educativas do MST possibilita a manifestação de uma identidade que fortalece a experiência coti-

diana de ser professor, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência orgulhosa da prática docente.

A violência escolar e sua relação com a crise de autoridade dos professores no contexto escolar e, particularmente, na relação professor-aluno, é analisada por Aquino (1998). O texto contrapõe uma leitura de cunho institucional da violência escolar às abordagens clássicas da temática, demonstrando a tese de que há um quantum de violência “produtiva” embutido na ação pedagógica. Sobre a crise da autoridade docente, o autor afirma que a questão da autoridade, para além da qualificação *stricto sensu* do professor, passa a configurar-se como o ponto neurálgico da ética docente, reguladora primordial do trabalho pedagógico, e, portanto, como o único antídoto possível contra a violência escolar.

O que nos leva a ser professores e a permanecer exercendo o ofício de professor, levando em conta que a profissão é rondada pelo fantasma das más condições de trabalho, da inadequada remuneração salarial, da falta de autoridade docente no contexto e dos efeitos de tudo isto sobre a saúde? Neto (2005) responde a esta pergunta ao refletir sobre o lugar social do professor. Segundo o autor, o fato é que a sociedade continua a precisar dos profissionais da educação nas mais distintas áreas do conhecimento. Daí, a necessidade de os docentes se verem como trabalhadores, e como trabalhadores que têm compromisso com o que fazem. Por isso, pouco adianta desvalorizar o ofício e permanecer nele de modo descomprometido.

Para os que ficam na profissão compreendendo seu papel social, uma alternativa para enfrentar os desafios e dilemas é aprender a se gerenciar durante sua formação e em seu trabalho. Este é o tema que aborda Paraíso (2005) em seu artigo. O autor trabalha com a perspectiva da governamentalidade de M. Foucault e utiliza o seu conceito de governo com o intuito de discutir sobre quem são as autoridades convocadas e autorizadas em uma parte do discurso da mídia educativa brasileira sobre educação escolar divulgada entre os anos de 1999 e 2001. A análise focaliza as estratégias e técnicas utilizadas nesse discurso para ensinar aos professores se auto-regulem e agirem para o bem da educação e do desenvolvimento do Brasil.

2.2 O perfil do professor

Nas pesquisas sobre identidade e profissionalização docente não poderiam faltar estudos voltados para a análise do perfil dos professores. A construção da profissão docente se dá pela compreensão que se tem tanto do perfil real do professor que trabalha nos diferentes níveis de ensino como do perfil desejado pela escola para dar conta das exigências da sociedade. Os artigos de Cortesão e Stoer (1999), Aspís (2004) e Miguel (2005) debatem, com propriedade, a temática.

Cortesão e Stoer (1999), em decorrência da crescente heterogeneização da população escolar em Portugal, nas últimas décadas, defendem um novo perfil de professor capaz de fazer com que a escola possa contribuir para o desenvolvimento de um bilingüismo cultural. Segundo os auto-

res, a intenção de articular situações de culturas eruditas (previstas oficialmente nos currículos) e da cultura que informa a socialização primária do aluno que estrutura as características de um “dispositivo pedagógico” só será possível se o professor, no seu cotidiano, afastar-se do recurso exclusivo e de práticas transmissoras e reprodutoras e buscar desenvolver atitudes e práticas que conduzam à produção de diferentes tipos de conhecimentos.

No segundo artigo, Aspís (2004) analisa o perfil do professor de Filosofia para jovens na escola. A primeira questão que o autor defende é que o professor de Filosofia deve ser filósofo, dado que as aulas de Filosofia são aulas de filosofar, da mesma forma que ensinar Filosofia é produzir Filosofia. Segundo ele, o professor de Filosofia é quem ensina a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, a ler e a escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, a avaliar filosoficamente, a criar saídas filosóficas para o problema investigado. A segunda questão é que o professor de Filosofia deve ser modelo, exemplo, referência para seus alunos. O professor de Filosofia deve ser coerente com sua maneira de orientar o pensamento no grupo de alunos. O texto, além de traçar o perfil do professor de filosofia, procura, também, discutir as aulas de filosofia como espaço de criação e a relação de poder que se estabelece entre o ensino filosófico da Filosofia e os alunos.

Finalmente, Miguel (2005) apresenta e discute alguns princípios orientadores de um programa de pesquisa que toma como objeto central de investigação o

modo como os campos emergentes de investigação em história, filosofia e sociologia da educação matemática poderiam vir a participar, de forma crítica e qualificadora, da formação inicial e continuada de professores de Matemática. Os autores defendem o ponto de vista de que tais cursos deveriam orientar-se por uma nova concepção de especificidade que pudesse instaurar um projeto pedagógico em que esses campos emergentes viessem a participar da constituição de problematizações multidimensionais das práticas escolares, nas quais a Matemática estivesse, de algum modo, envolvida.

2.3 Histórias de vidas de professores

Os estudos sobre histórias de vidas de educadores, ainda que revelem, como bem apontam Brzezinski e Garrido (2001), o relativamente novo do emprego do método (auto)biográfico na área educacional, são uma realidade dada a densidade das investigações efetuadas e a relevância da metodologia aplicada para a reconstrução das concepções de profissionais da educação e das práticas pedagógicas dos professores. São um indicativo disso os trabalhos de Poletini (1998), Lelis (2001), Fontana (2000), Kramer (1998), Leitão (2004), Moura (1998) e Bueno (2002). Há de comum em todos eles, além da abordagem metodológica baseada nas narrativas, uma marcada influência feminina: são histórias escritas por mulheres que contam a vida profissional de mulheres vinculadas à docência no ensino fundamental. As cinco primeiras são narrativas biográficas. Nas

duas restantes, há o tratamento de questões teóricas e metodológicas relacionadas com as abordagens autobiográficas.

No Caso Sara, Poletini (1998) reconstrói a trajetória profissional de uma professora do Ciclo Básico de uma escola de São Paulo na década do 1980. Segundo afirma o autor, o texto trata de um caso especial de pressão, pressão da diretora de uma escola (instituição) para implementar as idéias e ênfases de subsídios relacionados a um novo currículo de Matemática, a Proposta Curricular para o ensino de Matemática para o 1º grau (CENP–Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, 1988), teve a ver com o desenvolvimento individual de uma professora dessa escola. A pesquisa situa-se dentro dos estudos que procuram analisar as percepções de alguns professores em relação a seu próprio desenvolvimento. O objetivo da pesquisa foi identificar as percepções dos professores de mudanças que ocorreram em seu pensamento e/ou prática, ao longo dos anos, e suas percepções de que tipo de experiências ou desafios poderiam ter influenciado as mudanças. A discussão do conhecimento dos professores concentrou-se na abordagem das categorias referentes ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento de como lecionar o conteúdo e ao conhecimento do currículo. Os resultados da pesquisa apontaram para a existência, no caso Sara, de uma reflexão sobre seu pensamento e sobre a sua prática, de modo mais intenso, no início do processo de mudança de currículo, e o interesse no seu próprio desenvolvimento.

Na mesma linha dos estudos biográficos, Lelis (2001) analisa a trajetória profissional de professoras das séries iniciais do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Foram selecionadas quatro professoras com base nos critérios: estar trabalhando no primeiro segmento do ensino fundamental; estar na sala de aula há, pelo menos, 15 anos; ter inserção em espaços variados (escola privada leiga, escola privada confessional e escola pública municipal, localizadas em bairros da zona sul, norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro). Trabalhar com narrativas biográficas, na perspectiva teórica de Nóvoas, Velho, Bourdieu, Perrenoud, Tardif e Arrojo, permitiu à autora problematizar a lógica que se manifesta na representação de uma categoria profissional, marcada por classificações apriorísticas em termos dos saberes e habilidades de que deve ser portadora e do grau de profissionalismo que deve alcançar.

O objetivo da pesquisa foi revelar fragmentos dos processos invisíveis de constituição de habitus profissionais e, com isso, relativizar imagens de incompetência técnica e passividade presentes em relatórios e documentos oficiais. Segundo conclui a autora, para além da passividade e incompetência técnica do magistério, julgada e arbitrada pelas agências governamentais e burocráticas do Estado, o que importa é compreender que os professores ocupam posições diferenciadas em termos dos recursos de que dispõem e com os quais construíram suas histórias.

Fontana (2000), por sua vez, também explorando as narrativas biográficas, procura analisar o movimento de constituição

e singularização do “ser profissional” em uma jovem professora iniciante, ao longo de seu primeiro ano de trabalho no ensino fundamental. Nas condições sociais de produção e à luz da categoria de “drama” formulada por Politzer e incorporada por Vygotsky, a autora reconstitui a personalidade singular da professora estudada enquanto a prática docente é vivida no cotidiano da escola. Além de Politzer e Vygotsky, sustentam teoricamente a pesquisa os trabalhos de Bakhtin, Foucault, Snyders e Dejours.

Por intermédio do uso da leitura e da escrita de professores, Kramer (1998) defende a importância das narrativas de trajetórias no processo de formação dos profissionais da educação. No texto, são ressaltadas as dimensões formadoras da entrevista e da escrita. O referencial teórico-metodológico está situado no pensamento de Benjamin, Nóvoa, Huberman, Goodson, Bosi, Demartini, Sousa etc. É analisada a importância de questões relativas à dimensão formadora da entrevista, a partir do depoimento de um grupo de professores e professoras alfabetizadores que haviam trabalhado desde a década de 1920. Segundo a autora, a narrativa e a escrita são destacadas como aspectos cruciais a serem levados em conta nos processos de formação, por várias razões: 1) porque quem faz a entrevista aprende; 2) porque, mais do que entrevistas, acontecem conversas, fios de diálogo, narrativas; 3) porque ouvir o ponto de vista do outro favorece a quebra de preconceitos; 4) porque se amplia a possibilidade de conhecer alternativas e projetos.

Na linha das abordagens autobiográficas, Bueno (2002) analisa o método e os estudos com histórias de vidas de professores pelo ângulo da análise teórica da questão da subjetividade. Conforme considera a autora, foi a partir dos anos de 1980 que houve um redirecionamento dos estudos sobre a formação docente cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio a favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a suas vidas, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o seu desenvolvimento pessoal.

O texto discute as rupturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, buscando mostrar como a subjetividade passa a constituir-se na idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas, a partir de então. Na última parte, apresenta uma categorização dos estudos com histórias de vida de professores, ressaltando os seguintes pontos: a necessidade atual de construção de uma teoria sobre a formação de adultos; as potencialidades de tais estudos e abordagens; as dificuldades de natureza metodológica que decorrem, de um lado, da grande diversidade de usos que deles têm sido feitos e, de outro, da própria juventude e imaturidade da área.

Por sua vez, Moura (1998), na perspectiva da narrativa autobiográfica, reflete com o leitor sobre momentos determinantes de sua trajetória de formação como professora. As lembranças e reflexões recons-

troem esse caminho desde os primeiros anos de escola até o momento da qualificação de doutorado. São relatados, pela autora, alguns fatos que contribuíram para definir seu perfil de professora e que têm suas raízes na sua história de vida, deixando emergir as pontas dos avanços, sem se adentrar nos insucessos e erros vividos e nos sofrimentos que lhes são próprios, ao tentar superar as contradições que caracterizam os momentos de decisão. Este olhar para trás, segundo a própria autora, leva a ver com olhar de pesquisador e profundo respeito o colega educador. O memorial desenvolvido tem, do ponto de vista teórico, uma marcada influência de autores com formação marxista, tais como Kopnin, Leontiev e Manacorda.

Finalmente, Leitão (2004) descreve uma experiência de formação de professores com os Coletivos de Autoformação de Educadores dinamizados pelo SAPÉ (Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação), ao longo de oito anos, de 1991 a 1998, com dois grupos de educadores e educadoras, um no estado de Pernambuco, outro no Rio de Janeiro. A pesquisa mapeia, por intermédio de histórias de vida, algumas experiências no campo da alfabetização de jovens e adultos. Os Coletivos de Autoformação se constituíram em espaços de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação dos professores. Ao mesmo tempo, ofereciam oportunidades de experimentar e investigar metodologias de autoformação.

Durante as reuniões realizadas com educadores de Pernambuco e Rio de Janeiro, a autora da pesquisa foi registrando os

relatos de algumas professoras sobre suas práticas pedagógicas. As histórias de vida, os percursos profissionais, os sentidos e significados criados e recriados ao longo da trajetória das entrevistadas foram fundamentais e constitutivos para a realização do trabalho. As informações revelam que os professores dos Coletivos de Autoformação tiveram a prática como guia condutora da ação; a prática foi vivenciada entre educadores de diversas procedências, com diferentes trajetórias de formação e histórias de vida; uma experiência de formação baseada na participação dos sujeitos interessados impelidos a participar da mudança proposta vai de um entendimento da formação que, em vez de moldar, possa mudar; finalmente, o percurso feito possibilitou, também, mapear indícios de caminhos que podem trazer contribuições às práticas de formação/autoformação.

2.4 Saberes, políticas, concepções e experiências de formação

Um conjunto relativamente numeroso de textos aborda a profissionalização dos professores pelo ângulo dos saberes associados à docência (Tardif, 2000), dos modelos de profissionalização (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005), dos discursos e das práticas sobre a formação (Nóvoa, 1999), das concepções de formação (Dias-da-Silva, 1998; Perrenoud, 1999; Chartier, 1988) e das experiências de formação (Leitão, 2004).

O primeiro artigo é um texto básico, no Brasil, no campo das discussões em torno da epistemologia da prática profissional

dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Nele, Tardif (2000) aborda a questão dos saberes necessários associados à profissionalização do ensino e da formação de professores, centrando seu estudo em três questões básicas: 1) quais são os saberes (conhecimento, competências, habilidades etc.) que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos; 2) em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação; 3) que relação deveria existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários, no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores.

Sobre os professores universitários, Tardif (2000) levanta uma questão importante: já é tempo que os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) esclarecem como os docentes têm sido vistos e posicionados, especialmente, pelos discursos educacionais das últimas décadas, analisando-se como têm sido definidas a sua situação ocupacional e a profissionalização do ponto de vista dos estudos do campo educacional. Discutem, também, sobre a identidade em relação às posições de sujeito que são atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções

em contextos laborais concretos e, ainda, em relação ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras em suas funções.

Os autores exploram os argumentos quanto aos modelos de profissionalismo que transitam como mais ou menos adequados, debatem possíveis implicações desses modelos na construção das identidades docentes. Por fim, discutem alguns aspectos teórico-metodológicos para pesquisas sobre identidade docente, indicando que um dos caminhos produtivos para a pesquisa, nesse campo, pode ser a busca das diferenças, das discontinuidades, das divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho.

Nóvoa (1999), muito próximo da linha da análise do discurso, estuda a lógica “excesso-pobreza” aplicada ao exame da situação dos professores: do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. Finalmente, o autor critica as análises “prospectivas” que revelam um “excesso de futuro”, que é, ao mesmo tempo, um “déficit de presente”.

Propondo superar a concepção de algo incompetente atribuída ao professor,

Dias-da-Silva (1998) coloca em debate uma nova concepção para o desenvolvimento profissional dos professores que passa, primeiramente, pela necessidade de conceber os professores como “gestores de dilemas”, sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social. O estudo situa-se no contexto das críticas feitas ao modelo de racionalidade técnica e à emergência da abordagem crítico-reflexiva que reconhece a importância do professor e seu desenvolvimento profissional como variável decisiva para a compreensão do fenômeno educativo. Os dados que aqui são apresentados resultam de pesquisas realizadas pela autora e por sua equipe de pesquisadores. As idéias da autora fundamentam-se nas obras de Libâneo, Zeichner, Pagotto, Marin, Gatti, Cunha, Perrenoud, Gimeno Giroux, Esteve, entre outros.

Perrenoud (1999), precisamente, tem contribuído de maneira significativa para a elaboração de uma teoria da profissionalização dos professores pela via da abordagem crítico-reflexiva. O texto em questão, defende uma concepção de formação de professores centrada na prática reflexiva, para a inovação e a cooperação que vai além do saber fazer profissional de base, mas que supõe sua aquisição prévia. Em tal sentido, encara a prática reflexiva com base em dez tipos de competências novas ligadas às transformações do ofício de professor: 1. organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. gerir o processo das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir

os dispositivos de diferenciação ; 4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da gestão da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. servir-se de novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. gerir sua própria formação contínua. No texto, é definido o conceito de prática reflexiva e analisada a participação crítica como responsabilidade da cidadania. O autor conclui afirmando que a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, desde que evite toda a arrogância e se disponha a trabalhar com os atores em campo.

O artigo de Chartier (1998) também analisa as concepções de formação de professores, especificamente na França, para o trabalho de alfabetização na escola primária. O modelo de formação que a autora defende passa pela necessidade de saber explicitar o tipo de demanda social para saber qual tipo de formação os professores deverão receber. Inicialmente, é analisada a evolução histórica da formação. Na primeira parte, são distinguidas, no texto, quatro grandes etapas históricas, ao longo das quais, a demanda social em relação à alfabetização mudou significativamente (apenas saber ler, saber ler-escrever-contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita, dominar a cultura escrita da escolarização primária). A cada uma dessas etapas correspondem novos conteúdos de formação e novos métodos de ensino das primeiras letras. A autora aborda detida-

mente cada uma das etapas por separado. Na segunda, são discutidos seis desafios atuais da formação: 1. o fracasso escolar e a crise da leitura nos anos 1970; 2. a renovação do ensino do francês e a formação contínua; 3. as transformações da formação inicial; 4. o uso dos manuais de leitura na aprendizagem; 6. a passagem da linguagem oral à linguagem escrita na escola materna; 6. a aprendizagem precoce da escrita.

Segundo conclui a autora, a alfabetização das crianças mostra-se, hoje em dia, um problema lento e longo. O ponto decisivo do aprendizado, atualmente, não é mais a leitura, mas a escrita. Esse constitui o principal desafio no processo de formação de professores.

2.5 O papel da pesquisa e das novas tecnologias (TIC) na formação de professores

Os primeiros quatro trabalhos analisam o papel das novas tecnologias (TIC) no processo de profissionalização dos professores. Inicialmente, Menezes (1998) exemplifica de que forma um entendimento mais efetivo das tecnologias e das ciências poderia ser desenvolvido na formação de professores, de modo a propiciar, a um só tempo, a elaboração de visão de mundo e de instrumentais práticos para o trabalho docente. Os professores, em particular, precisam ser capazes de entender e repensar o mundo, especialmente o mundo do trabalho. Em tal sentido, o autor apresenta um grupo de sugestões que podem ajudar a auxiliar os professores no manejo

dos recursos tecnológicos, tais como: computadores, impressoras, vídeogravadoras, câmeras fotográficas, televisores, equipamento de multimídia etc., para facilitar seu trabalho e criar as condições para preparar melhor seus alunos para o convívio tecnológico.

Na mesma linha que o artigo anterior, Pretto (2002) ressalta os enormes esforços realizados na escola brasileira, nos últimos anos, no sentido da democratização do acesso ao mundo digital pela via da socialização das novas tecnologias e, ao mesmo tempo, os escassos resultados obtidos pelo mau uso que se dá a essas tecnologias em muitas das escolas públicas e privadas. Segundo aponta o autor, isso se deve, entre outras razões, à escassa formação recebida pelos professores para desenvolver com qualidade seu trabalho. A saída, termina indicando Pretto, está em uma adequada política de formação e melhoria das condições de trabalho dos professores. A maioria das experiências de formação executadas por instituições de educação, sobretudo, para a formação à distância dos professores do ensino fundamental, ainda não foi cuidadosamente avaliada. Ainda assim, mesmo de forma preliminar, com base em poucos dados disponíveis, percebe-se que inúmeras têm sido as críticas que estão surgindo sobre esses cursos. Finalmente, o autor conclui definindo o papel de um novo professor que emerge desse novo contexto: um profissional que, mais que um repassador de informações, se satisfaça com certificações aligeiradas e se contente com o simples fornecimento e

recebimento de informações distribuídas por meio das TIC, seja capaz de agir como liderança de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente e sua profissão em ricos processos de desverticalização do sistema.

Belloni (2003) parte da análise da experiência dos primeiros anos de implementação do Programa TV Escola em Santa Catarina para propor uma reflexão sobre o uso educativo e pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Foram entrevistados 117 professores na grande Florianópolis e Lages. Busca-se, nesse trabalho, compreender e explicar as formas de utilização das mensagens da TV Escola e as razões da persistência de usos inadequados do meio como ferramenta pedagógica, tanto para auto-formação de professores – a distância – quanto na utilização de mensagens televisuais como material didático em sua prática docente. O estudo mostra que a integração do meio televisual no espaço escolar, em sua dupla dimensão de ferramenta pedagógica e objeto de estudo, ainda encontra dificuldade, embora a televisão seja o meio de comunicação mais freqüentado por professores e estudantes.

Finalmente, Barreto (2003) analisa o discurso das políticas de formação de professores em curso no Brasil, vinculadas ao uso das novas tecnologias para a formação a distância. Inicialmente, a autora aborda os sentidos atribuídos às tecnologias na educação, na sua relação com os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido incorpora-

das aos processos educacionais. Para tanto, focaliza as perspectivas e as propostas definidoras da recontextualização das TIC no discurso pedagógico. Em segundo lugar, discute o conjunto das ressignificações que tem sustentado as políticas de formação de professores, com especial destaque para noções como a do “divisor digital”, bem como para as relações entre o deslocamento do trabalho docente para atividade e tarefa, a proposta da formação baseada em competências e o uso intensivo de tecnologias. Em terceiro lugar, explicita as reduções operadas na incorporação das tecnologias na educação, a partir da análise de discurso dos textos do MEC cujo movimento principal tem sido o de priorizar a formação de professores a distância. Para concluir, pontua as tendências atuais das políticas de formação de professores, retomando as questões e remetendo-se àquelas relativas aos sentidos das tecnologias e aos modos da sua apropriação educacional, em diferentes contextos.

Os quatro trabalhos restantes debatem sobre o papel da pesquisa na formação e profissionalização dos professores. Primeiramente, Monceau (2005), a partir de uma abordagem rigorosamente teórica, analisa as origens e as características da pesquisa-ação. Ao mesmo tempo, vai ao modelo da pesquisa-ação, identificando as fontes a que ele se refere mais freqüentemente e tenta estabelecer as características desse procedimento e de problematizá-lo na esfera das práticas docentes. Segundo o autor, a profissionalização do docente supõe formação para a reflexividade e para

a universitarização. A reflexividade para a qual o prático deve constituir-se resulta de uma formação pela pesquisa que supõe cultivar essa competência. A pesquisa-ação continua a ser uma modalidade de formação continuada e de transformação dos funcionamentos coletivos. Ela permite captar dificuldades de exercício encontradas por equipes, para convertê-las em questionamento num procedimento de formação.

A segunda pesquisa é um relato de experiência. Nela, Pimenta (2005) discute a pesquisa-ação, como pesquisa crítico-colaborativa, analisando o processo de reconfiguração do seu sentido e de seu significado, com base em duas experiências coordenadas pela pesquisadora com equipes da universidade de São Paulo e de escolas públicas no estado de São Paulo. Aborda, também, o potencial de impacto da pesquisa-ação na formação e atuação docente e seus desdobramentos para as políticas públicas de educação. A primeira pesquisa, *A didática na licenciatura – um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura*, contou com a colaboração de três auxiliares e de dois professores de duas escolas, egressos do curso de licenciatura da USP. A segunda, *Qualificação do ensino público e formação de professores*, apoiou-se em uma equipe de cinco docentes da universidade e de 24 professores de uma escola. A autora conclui o seguinte: 1) a importância da realização da pesquisa-ação crítico-colaborativa entre as universidades e as escolas como condição fundamental no processo de desenvolvimento

profissional de professores; 2) o valor da identificação das necessidades dos professores envolvidos na pesquisa; 3) a capacidade da pesquisa-ação para apresentar resultados de alterações da prática ao longo do processo; 4) o fortalecimento dos professores como pessoas e como profissionais; 5) a possibilidade de os pesquisadores da universidade ajudarem no alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores perante as imposições que lhes são impingidas.

O artigo de Giovani (1998) também discute, a partir de relatos de experiências de pesquisas anteriores, a questão dos relacionamentos colaborativos entre as universidades e as escolas de 1ª e 2ª graus vistos como alternativas metodológicas privilegiadas tanto para pesquisa quanto para a atuação sobre o desenvolvimento profissional de professores e suas condições de trabalho. Segundo o autor, projetos de natureza coletiva que aproximam a pesquisa da realidade a ser estudada, como a pesquisa-ação colaborativa, constituem exemplos positivos de parceria, porque geram oportunidades de exercício de práticas inovadoras no interior das escolas e o desenvolvimento de profissionais reflexivos em educação.

Finalmente, Chartier (2000) aborda o papel da pesquisa dos fazeres ordinários da classe na formação inicial e continuada dos professores. Segundo a autora, os fazeres ordinários ou a prática escolar são, hoje, variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa, ainda que sejam elementos essenciais à

transmissão do saber-fazer profissional. Em outras palavras, a experiência vivenciada pelo professor na sala de aula é um elemento fundamental no processo de sua própria profissionalização. Ignorar os fazeres ordinários, explica a autora, incapacita particularmente os professores no começo de carreira. Aquilo que o professor faz na escola não tem estatuto no discurso de transmissão do saber profissional gestado na instituição escolar, é largamente ignorado pelas instituições de formação, que, ao longo de toda a história, estão menos preocupadas em transmitir as táticas elementares que em anunciar a renovação das condutas pedagógicas ou didáticas.

2.6 Gênero, raça e etnia

A produção de conhecimento nos três trabalhos sobre gênero, raça e etnia tem sido influenciada pelos efeitos da feminização ao se organizar e realizar o trabalho docente no cotidiano da escola (CARVALHO, 1996); pela articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores (GOMES, 2003); e pela necessidade de valorizar a formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia (CAVALCANTE, 2003).

O texto de Carvalho (1996) analisa a participação feminina na educação escolar. O artigo aponta que a ocupação de professora tem significado um dos principais guetos femininos, do ponto de vista de participação no mercado de trabalho. Segundo indica a autora, em 1998, de cada cem trabalhadores brasileiros, doze eram

professoras. Ainda assim, critica aqueles estudos que, ao focalizar a composição majoritariamente feminina no magistério associam boa parte dos problemas atuais do sistema de ensino à falta de profissionalização e de qualificação das mulheres para docência. Em tal sentido, reclama por pesquisas que desvendem o mistério da sala de aula e se proponham a conhecer o modo como as professoras organizam sua prática cotidiana, uma vez que se carece de estudos que possam afirmar que existe realmente uma relação direta entre falta de qualificação do ensino e feminização do magistério.

Gomes (2003), por sua vez, pesquisa as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores, tendo como enfoques principais a corporeidade e a estética. A autora, dando continuidade às reflexões realizadas na sua tese de doutorado, aborda as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, com base em lembranças e depoimentos de homens e mulheres negros entrevistados durante a realização de uma pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte (Minas Gerais). Foram entrevistados jovens e adultos na faixa de 21 a 60 anos. Segundo Gomes, durante os processos de formação docente, os professores têm contatos com reflexões que discutem as representações construídas na sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racis-

mo, discriminação e preconceito racial. Sendo assim, o campo da formação de professores deverá abrir-se para dialogar com outros espaços em que negros constroem sua identidade, por intermédio do estudo e da leitura sobre a relação corpo, cultura e identidade negra.

O artigo de Cavalcante (2003) expressa a necessidade da valorização de professores indígenas, de acordo com a ótica, os interesses e as necessidades do próprio movimento indígena e tendo como referencial a autonomia indígena. Aborda, especificamente, o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e seus esforços em construir uma política indígena para a educação escolar. O texto é construído com base em análise de relatórios do COPIAM e do depoimento de algumas das lideranças do movimento. A autora procurou identificar as diferentes concepções de formação explicitadas pelos participantes dos treze encontros anuais realizados pelo COPIAM; assim como os princípios elaborados coletivamente ao longo da trajetória histórica deste movimento. Cavalcante conclui afirmando que a escola pode tornar-se um instrumento decisivo na re-construção e afirmação das identidades sociais, políticas e culturais dos povos indígenas. Para tal, entretanto, urge que a escola tenha clareza de seu projeto político-pedagógico. Nesse processo, é imprescindível que o educador indígena conheça seu papel como agente político-cultural e, para isso, é preciso que se invista em programas de formação profissional continuada.

III Considerações finais

A primeira conclusão a que se chega, depois de um estudo dessa natureza, é a forte presença feminina nas pesquisas sobre a formação de professores, seja na condição de sujeito de pesquisa ou como pesquisador. Vinte e nove, dos quarenta e dois autores envolvidos nos 38 artigos analisados, são mulheres (76,31%).

A segunda conclusão tem a ver com a forte presença de professores universitários na realização desses estudos. Dos 38 artigos, 37 foram elaborados por docentes do ensino superior (97,36%). De maneira que são professoras universitárias, em sua imensa maioria, as que estão produzindo conhecimento sobre identidade e profissionalização dos professores. Tendo em conta que as mulheres estão em desvantagem na docência na educação superior em relação aos homens (em 2004 eram 128.695 mulheres, enquanto os homens eram 164.547), elas, proporcionalmente, escrevem bem mais que eles sobre formação de professores. Talvez isto se deva ao fato de que as mulheres, ainda sendo minoria na universidade, são maioria dentro dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, lugar onde é mais freqüente essa modalidade de pesquisas.

A terceira conclusão está associada à universidade e aos professores da educação superior. Se bem é verdade que as pesquisas sobre identidade e profissionalização dos professores, em sua grande maioria, são realizadas por docentes universitários, também é certo que a análise da docência no terceiro grau chama a atenção pela sua

quase total ausência. Os professores universitários não se sentem à vontade para escrever sobre a profissão professor universitário da mesma maneira que são sensíveis com a profissão dos professores da educação básica; quando é tempo, segundo Tardif (2000), de já começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Um conjunto de seis sub-temas ocupou lugar de destaque dentro da temática identidade e profissionalização docente nas pesquisas educacionais divulgadas no Brasil na última década: São eles: 1) as condições de trabalhos e papel social do professor; 2) o perfil do professor; 3) as histórias de vida de professores; 4) os saberes, as políticas, as concepções e as experiências de formação; 5) o papel da pesquisa e das novas tecnologias na formação de professores; e 6) gênero, raça e etnia.

Sobressaem os estudos que abordam a relação entre a qualidade do ensino e o baixo status profissional dos professores, a baixa remuneração salarial e o aumento excessivo da carga de trabalho dos professores; o aumento no número de casos de professores com transtornos psíquicos como conseqüência do alongamento da jornada de trabalho para conseguir um complemento salarial e da falta de segurança que a violência e a falta de autoridade tem provocado no interior das escolas etc.

Se bem é verdade que a profissionalização dos professores passa pelo processo de construção de um conjunto de saberes que lhe são necessários (TARDIF, 2000), também é certo que a experiência

vivenciada pelo professor na sala de aula é um elemento fundamental para sua profissionalização (CHARTIER, 2000).

Finalmente, várias pesquisas analisam os elementos positivos, na profissionalização dos professores e na melhoria de suas condições de trabalho, de projetos de parceria entre a universidade e as escolas de ensino básico que ressaltam alternativas metodológicas, tais como a pesquisa-ação colaborativa, porque geram oportunidade de exercício de práticas pedagógicas inovadoras.

Notas

¹ Periódicos consultados: *Acción Pedagógica*; *CADERNOS CEDES*; *Contexto Educativo*; *Caderno de Pedagogia*; *Revista Educare*; *Revista Iberoamericana de Educación*; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; *Revista Colombiana de Educación*; *Revista de la Educación Superior*; *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*; *Revista Portuguesa de Educação*; *Revista Portuguesa de Pedagogia*; *Revista Educação e Pesquisa*; *Revista Perfis Educativos*; *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; *Revista Tiempo de Educar*; *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; *Revista Calidad de la Educación*;

Revista Digital Umbral 2000; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Perfis Educativos*.

² O levantamento da produção sobre educação realizada na América Latina (1980-2003), na perspectiva do estado da arte, disponível na Base de Dados da REDUC, ficou sob a responsabilidade de J. P. da Silva Faquim. A análise das pesquisas sobre formação de professores realizadas no continente, no período de 1980 a 2004, disponíveis na Base de Dados da REDUC, foi feita por Z. L. V. Franco. O estudo dos artigos publicados em periódicos nacionais ficou sob a responsabilidade de A. J. de Almeida, A. Quillici Neto, O. F. Aquino e R. V. Puentes. O exame da produção divulgada em revistas ibéricas (Espanha e Portugal) foi desenvolvido por R. P. Pinto, R. V. Puentes, O. F. Aquino e J. C. Rothen. A avaliação dos artigos divulgados em periódicos latino-americanos ficou sob a responsabilidade de A. C. B. Finser e F. F. de Sousa.

³ Os 23 trabalhos restantes, distribuídos segundo os descritores: formação inicial, formação continuada, práticas pedagógicas e estudos do estado da arte, são analisados no texto, PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. QUILLICI NETO, A. O professor nas pesquisas educacionais brasileiras: um estado da arte (1993-2005), publicado nos Anais do VIII Seminário A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste, promovido pela Faculdade de Educação/FACED, da Universidade Federal de Uberlândia, realizado nos dias 19 e 20 de abril de 2007.

Referências

ALMEIDA, A. J. Formação de professores no Brasil: uma pesquisa do estado da arte (1993-2005). Unintri, 2006.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *CADERNOS CEDES*, ano XIX, n. 47, dezembro/98.

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino da filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *CADERNOS CEDES*, v. 24, n. 64, p. 305-20, set./dez., 2004.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-86, jul./dez., 2003.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação*

e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez., 2003.

BELTRAME, S. A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129-45, jul./dez, 2002.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relação de gênero. Algumas indagações. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, 1996, n. 2, p. 77-84.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr., 2003, no. 22, p. 14-24.

CHAGAS, R. M. Profissionalização dos professores no contexto ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). Unitri, 2007.

CHARTIER, Anna-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-68, jul./dez., 2000.

_____. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, 1998, n. 8, p. 4-12.

CORTESÃO, L; STOER, S. R. Acerca do trabalho do professor. Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. Revista Brasileira de Educação, Maio/jun/jul/ago, 1999, n. 11, p. 33-45.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr., 1998, p. 1-10.

FAQUIM, J. P. DA S. Meta-estado da arte sobre formação de professores na América Latina: significados, origens e metodologia (1980-2003). Unitri, 2004.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em educação. Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-40, maio/ago, 2006.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos CEDES, ano XX, n. 55, abril/00, p. 103-19.

FRANCO, Z. L. V. Estado da arte sobre formação de professores na América Latina: uma análise através da REDUC. Unitri, 2004.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago, 2005

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e a mudança na escola. Cadernos

CEDES, v. 19, n. 44, Campinas, abr, 1998, p. 1-10.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-82, jan/jun, 2003.

JUNQUEIRA, A. M. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos CEDES*, abr. 1998, v. 19, n. 44, p. 8-18.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores. Da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr., 1998, n. 7, p. 19-41.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, 2004, n. 27, p. 29-39.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago., 2001, no. 17, p. 40-49.

MENEZES, L. C. Trabalho e visão de mundo. Ciência e tecnologia na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr., 1998, n. 7, p. 75-81.

MIGUEL, A. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 137-52, jan/abr., 2005.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-82, set/dez, 2005.

MOURA, A. R. L. Memorial: fazendo-me professora. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XIX, n. 45, Julho/98.

NETO, M. F. S. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cadernos CEDES*, v. 25, n. 66, p. 249-59, maio/ago., 2005.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

PARAÍSO, M. A. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-88, maio/ago., 2005.

PERRENOUD, PH. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, 1999, n. 12, p. 5-21.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-39, set/dez, 2005.

PINTO, R. P. Análise da Revista Ibero-americana de Educação (1993-2003): uma contribuição aos estudos da educação para a docência. *Unitri*, 2005.

POLETTINI, A. F. F. Mudanças e desenvolvimento do professor: o caso de Sara. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez., 1998, n. 9, p. 88-98.

PRETTO, N. de L. Formação de professores exige rede. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago, 2002, n. 20, p. 121-31.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; FAQUIM, J. P. da S. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios de estado del arte (1985-2003). *Revista Educação Unisinos, Set/Dez*, 2005, v. 9, n. 3, p. 219-28.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. O professor nas pesquisas educacionais brasileiras: um estado da arte (1993-2005). VIII Seminário O Professor nas Pesquisas Educacionais e os Desafios do Trabalho Docente no Brasil. Universidade Federal de Uberlândia, 19 e 20 de abril de 2007.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; ROTHEN, J. C. Análisis de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1993-2002): una contribución a los estudios de educación para la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 2004, p. 153-80.

SOUSA, F. F. A formação de professores no contexto ibero-americano: um estado da arte (1999-2005). Unitri, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr., 2000, n. 13, p. 5-24.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez., 1999.

MANNA, C. Magistério paulista e transição democrática. Gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez., 1996, n. 3, p. 75-85.

MANNA, C. Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr., 2000, n. 13, p. 54-72.

Recebido em 15 de agosto de 2007.

Aprovado para publicação em 14 de outubro de 2007.

Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia

Research meanings according to teacher educators of a Pedagogy course

Romilda Teodora Ens*

Marli E. D. A. de André**

* Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora da PUC-PR. E-mail: romilda.ens@pucpr.br.

** Ph.D. em Educação pela Universidade de Illinois (USA). Professora da PUC-PR. E-mail: marliandre@pucsp.br.

Resumo

O presente trabalho analisa dados de depoimentos de professores formadores sobre o significado da pesquisa com o objetivo de compreender a seguinte questão: qual o significado atribuído por professores à proposta de Prática Profissional denominada Pesquisa da Prática Pedagógica? Para coletar os dados, fez-se uso da entrevista semi-estruturada. Os resultados obtidos, com base em seis entrevistas, apontam contradições e limitações que permeiam a presente proposta de formação de professores: em primeiro lugar, como a pesquisa é relacionada ao TCC e se poderá ou não estar relacionada às práticas de intervenção profissional; em segundo, o exercício de pesquisar não alcança todos os professores; há preocupação em relação ao tipo de pesquisa, ou a como coletar dados sem uma preocupação com a produção do conhecimento novo e com a comunicação; e terceiro, a pouca formação para a pesquisa de muitos professores parece fortalecer alguns posicionamentos e resistências, mas, ao mesmo tempo parece expressar uma concepção de pesquisa voltada à análise da prática escolar.

Palavras-chave

Significado de pesquisa. Formação do Professor. Pesquisa da Prática Pedagógica.

Abstract

The present investigation analyses formative teachers' interviews data concerning the meaning of research with the objective of understanding the following question: what is the teachers' meaning attributed to the professional practice proposal entitled Research of the Pedagogical Practice? Data were collected through focused interviews. The results, based on six interviews, point out to contradictions and limitations that permeate the present proposal of teachers' formation: firstly, how the research is related to the TCC (Curse Conclusion Paper) and whether or not is it related to professional interventional practices; secondly, the research exercise do not reach all teachers; there is a concern in relation to the research type, or on how to collect data without caring about the production of new knowledge and with the communication; and thirdly, some of the teachers lack of research knowledge seems to strengthen some positions and resistances, but appears to express a research conception aimed at the analysis of the scholar practice.

Key words

Research meaning. Teachers Education. Pedagogical Practice Research.

A presente investigação focalizou os significados atribuídos por professores e alunos à Pesquisa da Prática Pedagógica em implementação num curso de Pedagogia de uma universidade do sul do país. Nesse texto são discutidos e analisados os significados atribuídos por professores formadores à pesquisa, levando em consideração seu importante papel no curso.

A idéia de pesquisa na formação do professor não é nova, pois já nos anos 70, na Inglaterra, em estudos sobre o desenvolvimento do currículo, Stenhouse defendia a necessidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com apoio na pesquisa. Stenhouse (1991, p. 197) argumenta que

As principais características do professor são: a capacidade de auto-desenvolvimento profissional autônomo por meio de uma sistemática auto-análise, pelo estudo do trabalho de outros professores e comprovação da idéia mediante procedimentos de investigação em sala de aula.

O autor afirma que “um desenvolvimento efetivo do plano curricular que seja da mais alta qualidade depende da capacidade dos professores em adotar uma atitude investigadora com respeito ao seu próprio modo de ensinar” (STENHOUSE, 1991, p. 211). Para o autor, essa perspectiva de professor investigador teve como base: “a idéia relativa a uma ciência educativa na qual cada sala de aula seria um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica e examinaria crítica e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1991, p. 211).

Cumprir lembrar que, naquele momento, Stenhouse (1991) se reportava à

realidade britânica, mas sua voz se espalhou rapidamente por diferentes partes do mundo e encontrou eco em diferentes autores e contextos educacionais.

No Brasil, a importância da pesquisa na formação e na prática docente vem sendo defendida por pesquisadores há mais de uma década. Ao discutir as relações entre ensino e pesquisa, André (2001, p. 59-61) destaca alguns pontos que merecem atenção:

- Ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, e as tarefas decorrentes dessas atividades também possuem graus de exigência e implicações diferentes.
- O aprendizado de pesquisador é longo e contínuo.
- A iniciação à pesquisa inclui aprender a formular um problema, levantar hipóteses, buscar a literatura de apoio, registrar. Inclui ainda o aprendizado da observação e da coleta de dados, a elaboração de instrumentos e da análise. O papel do supervisor é essencial nessa iniciação.
- Fazer pesquisa exige disposição pessoal para investigar e esforço para desenvolver as habilidades necessárias.
- O ambiente institucional pode ter um papel favorável no desenvolvimento da pesquisa.
- Fazer pesquisa requer condições materiais, técnicas e intencionais.

Ainda para a autora, o movimento em prol do professor pesquisador tem “o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos”, mas tem também um grande risco, o “de colocar em suas

costas as mazelas da educação”, na medida em que se defende a importância da pesquisa sem levar em conta as condições concretas necessárias a sua realização. André também adverte que essa proposta pode culminar “na desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar um status mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino” (ANDRÉ, 2001, p.60).

André (2001) propõe diferentes alternativas de inserção da pesquisa nos cursos de formação docente. Dentre elas, que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso de formação de professores. Para isso, será preciso que ela passe a ser parte integrante do projeto de formação inicial e continuada da instituição; que este projeto seja construído pelos seus participantes; que as atividades das diferentes disciplinas sejam planejadas coletivamente com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de pesquisa nos futuros professores e que sejam levados em conta os recursos e as condições da instituição. Uma proposta assim pensada no coletivo dos educadores com base em um currículo integrado poderia tornar possível que os diferentes programas dos âmbitos da docência e da gestão escolar¹ fossem organizados, desenvolvidos e avaliados, tendo em vista a formação do professor.

Outra alternativa discutida por André (1997, p. 25) é o uso da pesquisa do tipo etnográfico com o objetivo de aproximar o professor das situações concretas das escolas. “Trazer cenas do cotidiano escolar captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico para serem discutidas nos programas de

formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria e prática”, diz a autora.

O papel formador da pesquisa, conforme explicita Cunha (2004, p. 433), situa a pesquisa para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do estímulo ao pensamento crítico. Nesse caso, segundo Cunha (2003), a pesquisa atinge o sentido pedagógico da pesquisa pelo qual estimula o pensamento dos sujeitos, mantém-nos em constante estado de aprender a aprender e saber pensar, para que possam intervir no mundo de forma responsável.

Sob essa ótica, Cunha (2003, p. 2) diz que “a pesquisa como instrumento de formação [...] não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais”. As propostas de pesquisa e formação decorrem de uma concepção de educação e de práticas dela decorrentes, podendo ser “um elemento-chave para a formação emancipatória” (p. 3). Essa convicção, segundo a autora, “dá elementos para a defesa da importância da pesquisa na formação de nossos estudantes e professores” (p. 3).

Constata-se que a pesquisa vem sendo entendida de diferentes formas seja nos espaços de formação de professores, seja nos espaços em que esses profissionais irão atuar.

O conceito de pesquisa, segundo Gatti (2004, p. 435), vai desde uma busca de infor-

mações e localização de textos em materiais impressos e eletrônicos até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente. Ao discutir o papel da pesquisa no ensino superior, Gatti (2004, p. 437) argumenta que deve haver uma “triangulação na formação e na ação”, ou seja, uma “triangulação entre docência, pesquisa especializada e pesquisa sobre a ação docente”.

Essa proposição recebe o apoio do pensamento de Morin (1997, p. 176) sobre o conhecimento complexo. Assim, para que ocorra o conhecimento no processo de pesquisar não basta que se junte uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual ela pertence. O conhecimento, para o seu desenvolvimento, precisa usar de forma ampla e irrestrita a curiosidade intelectual do ser humano, ampliando o espírito de investigação. Por isso, no processo de pesquisar surge a indagação sobre como unir experiência pessoal, atitude científica, atitude crítica, a própria crítica, a atitude empírica. Tudo isso aliado à praxis, à comunicação e à reflexão.

As propostas dos diferentes autores indicam que o professor formador deve possuir conhecimentos que lhe permitam orientar a análise e a reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa forma, estabelece-se a pesquisa como princípio científico, formativo e educativo na formação do futuro profissional professor e como princípio articulador dessa formação.

Entre os autores estudados identifica-se tênue diferença entre os princípios formativo e educativo. Tal constatação mostra que ambos se orientam para o sentido

pedagógico da pesquisa. O princípio formativo amplia, alarga o princípio educativo, além de propiciar ao professor, como diz Demo (1995), a elaboração própria para superar a reprodução nas práticas pedagógicas. Faz parte da formação do professor, ou seja, passa a ser “o elemento-chave para a formação emancipatória”, como afirma Cunha (2003, p. 3).

Já o princípio científico é parte fundamental da pesquisa. Como pesquisar sem fazer uso das “habilidades básicas de investigação”, ou seja, observar, formular questões ou hipóteses de pesquisa, selecionar dados e instrumentos que permitam elucidar questões e hipóteses formuladas, além de expressar os achados e as novas dúvidas?

Para isso, será fundamental uma metodologia de formação que envolva os futuros professores e os professores já formados em situações que possibilitem uma reflexão sobre a sua prática e sobre seu papel na sociedade. Assim, os espaços formativos devem ser organizados de modo a propiciar aos docentes o acesso a conhecimentos que lhes permitam fazer escolhas e a uma prática profissional comprometida e conseqüente. Gera-se, assim, “uma atitude interativa e dialética que leva a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo”, como diz Imbernón (2002, p.61).

É no seu dia-a-dia que o professor vai desenvolver uma atitude de investigação, mas para isso o processo de formação tem que estar ancorado numa pers-

pectiva de pesquisa que suponha a triangulação entre os princípios científico, formativo e educativo. Nessa triangulação, respeitadas as especificidades de cada um dos princípios, será possível criar-se um espaço de formação inicial em que a pesquisa, em seu princípio científico, defina, ampare e alimente os aspectos formativos e educativos. Esses, pelo seu sentido pedagógico, devem estimular o pensamento dos sujeitos, mantendo-os em constante estado de aprender a aprender e saber pensar para que possam intervir no mundo de forma responsável, alimentando a pesquisa como princípio científico e sendo alimentados por ela na prática docente.

A partir desse entendimento, estabelece-se como desafio a busca dos significados de pesquisa na formação do pedagogo professor ao questionar: qual o significado atribuído por professores à proposta de Prática Profissional denominada Pesquisa da Prática Pedagógica em um curso de Pedagogia?

A Pesquisa da Prática Pedagógica segundo professores formadores: possibilidades e limitações

Para investigar a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica em um Curso de Pedagogia, foram considerados dados de entrevistas semi-estruturadas com seis professores, dois dos quais são doutores e quatro são mestres. Os doutores atuam na graduação e na pós-graduação. Os mestres atuam na graduação em cursos de especialização e na Escola Básica em funções pedagógicas.

A proposta de formação do pedagogo professor no Curso de Pedagogia da instituição está descrita em um documento intitulado: Projeto Pedagógico (1999, 2001). Nesse projeto, a Pesquisa da Prática Pedagógica é um programa de aprendizagem, o qual vai do 1^o ao último período do curso. É objetivo da Pesquisa da Prática Pedagógica “possibilitar a reflexão e intervenção crítica e criativa em âmbitos escolares. Desenvolve competências para atuação profissional na docência, na gestão educacional e faz uso das metodologias inovadoras em tecnologia educacional” (2001, p. 4, grifos no original).

Ao explicar o espaço da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, uma das entrevistadas afirmou que “este projeto nasceu de uma pesquisa e apontou a necessidade da pesquisa” (Prof. Fernanda). Segundo ela, foi feito um diagnóstico que direcionou para a necessidade de um novo Curso de Pedagogia, uma nova formação para o professor que superasse a dicotomia teoria e prática e desenvolvesse uma visão crítica da formação inicial.

Outro aspecto ressaltado pela professora Fernanda é que no “processo de formação inicial você tem que estar instrumentando o sujeito para que ele busque uma formação continuada, pois o profissional nunca está pronto e acabado”. Para a entrevistada, essa concepção de pesquisa “aparecia de forma embrionária na compreensão do grupo de professores”, pois, em sua opinião, “o próprio processo de construção do currículo é um ato de pesquisa, é um ato reflexivo”.

Com base na análise dos depoimentos das entrevistadas, é possível perceber

um pouco das contradições e incertezas que permeiam a presente proposta de formação de professores. Segundo o relato de uma das entrevistadas, a integração dos programas do curso se faz por meio da Pesquisa da Prática Pedagógica que se desenvolve do primeiro ao último período, numa busca de iniciação à pesquisa. Cabe, assim, perguntar: que pesquisa é realizada por alunos e professores quando organizam e desenvolvem a intervenção profissional nos campos de estágio? O que fazem professores e alunos após os períodos de intervenção profissional com as observações realizadas?

O que se infere é que, para alguns dos professores entrevistados, a pesquisa é relacionada ao TCC e poderá ou não estar relacionada às práticas de intervenção profissional, como explica a professora Esmeralda.

Parece que havia uma certa confusão, no sentido de que os alunos ao realizarem a pesquisa de TCC, já estavam fazendo a intervenção. Essa distinção foi necessária para que ficasse caracterizado o momento de intervenção que tem a ação dos alunos, o momento em que ele vai realizar sua experiência no processo de gestão ou docência (5º ao 8º período). Os dois momentos (TCC e intervenção) estão presentes na discussão dos professores como momentos que se articulam à pesquisa, mas não são dissociados. Tanto que muitos alunos buscam realizar seu estágio na escola em que estão realizando o TCC.

Além disso, o depoimento de uma professora mostra como o exercício de pesquisar não alcança todos os professores desde o início da implantação da proposta.

Mesmo professores que participaram da sistematização do projeto, quando houve a implantação, muitos deles disseram, olha, a proposta é muito interessante, ela é importante, é atual, mas nesse primeiro momento eu ainda não me sinto em condições de estar participando (Professora Fernanda).

A mesma professora complementa: “esses aspectos possibilitam entender como o afastamento inicial foi fortalecendo alguns posicionamentos e alguns deles, até hoje, mantêm algumas resistências em relação ao currículo interdisciplinar”.

Outra entrevistada considera que há no Curso, atualmente, pouca discussão sobre teoria e prática pela minimização dos momentos de discussão da Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP) e que isso irá interferir tanto nos conhecimentos sobre pesquisa dos alunos como nos dos professores (Professora Adriana).

Essa preocupação toma conta de um grupo de professores quando se fala em pesquisa na graduação. Uma das entrevistadas considera “necessário reanimar, reativar a proposta de PPP, dar uma linha mais definida à condução da pesquisa pelos professores. Não falo em unidade e nem uniformidade e me pergunto: qual é a nossa concepção de pesquisa? dos professores?” (Professora Denise).

Há uma inquietação apontada pelos entrevistados em relação à escolha da metodologia, aos procedimentos de coleta ou ao tratamento dos dados:

A identificação da metodologia, ainda, é uma dificuldade muito séria e a construção dos instrumentos de pesquisa, são os dois pontos que necessitam serem revis-

tos. Eles sabem a forma, sabem o que é um projeto, o porquê da importância da pesquisa como instrumento do conhecimento, mas quando vai se discutir a metodologia, que tipo de pesquisa irão fazer, eles não têm muita clareza (Professora Adriana).

Vejo que a parte mais fraca do Curso na pesquisa é o tratamento dos dados. Ele é sempre feito de forma apressada. Do 1º ao 4º período damos muita atenção até a coleta de dados, depois é final de semestre e a análise dos dados e a comunicação vai meio na correria (Professora Denise).

Vejo que o nosso aluno se bate muito, embora ele tenha todo um apoio para realizar a pesquisa, Qual a metodologia, qual é a melhor, se qualitativa, quantitativa? Todos os procedimentos necessários à pesquisa são difíceis. É para nós, que dirá para os alunos (Professora Cristina).

Os depoimentos evidenciam uma preocupação muito grande com os aspectos metodológicos, com os instrumentos, com a análise de dados. Mas será que a proposta em termos gerais foi devidamente entendida? As incertezas, os questionamentos e as limitações apontadas pelas entrevistadas parecem refletir a necessidade de maiores discussões diante de questões tão sérias e tão difíceis:

Destaco a própria compreensão do conceito interdisciplinar, pois a questão da compreensão e o exercício do que é pesquisa, não é uma tarefa fácil (Professora Fernanda).

Então quando se iniciou o trabalho com os alunos nós encontrávamos de um lado, grupos de professores que estavam em patamares diferentes com relação a esse entendimento da Pesquisa da Prática Pedagógica e a relação teoria e prática. E

um grupo de alunos que estavam pela primeira vez escutando as propostas dos professores, que estavam em diferentes patamares (Professora Adriana).

Se havia diferentes graus de entendimento por parte de professores e alunos sobre a proposta, no momento inicial de implementação, parece ainda haver questionamentos sobre o trabalho interdisciplinar e sobre o conceito de pesquisa. Talvez seja necessário haver mais discussões nos diferentes grupos e entre professores e alunos para que essas dúvidas e questionamentos sejam explicitados e resolvidos.

Se alguns depoimentos expressam as dúvidas e incertezas, outros revelam os ganhos que essa proposta trouxe para o curso e para o grupo. As entrevistadas apontam a grande mudança no foco dos estágios, principalmente pelo fato de o aluno, desde o 1º período do curso estar envolvido em um projeto de pesquisa, voltado para a escola, tendo oportunidade de conhecer seus problemas, seus atores e suas ações. Valorizam também as possibilidades de articulação teoria e prática, desde o mapeamento da escola, no 1º período, até a fase final de relatório, como mostram os depoimentos a seguir:

Com a implantação da pesquisa aconteceu uma mudança muito grande no foco dos próprios estágios no curso pelo fato do aluno, desde o 1º período do curso, estar em projeto de pesquisa da prática, pensando a escola, refletindo sobre a escola. [...] Hoje, o aluno ao chegar ao 5º período já conheceu e pensou sobre o ambiente escolar e a tarefa educativa de forma orientada, ações estas que antecedem a inserção profissional. [...] Nós, professores, crescemos com a proposta, num

trabalho conjunto com o aluno ao criar projetos, buscar dados, a fundamentação teórica, o olhar crítico sobre a sala de aula e a escola, o que só tem enriquecido nossa prática (Professora Beatriz).

A Pesquisa da Prática Pedagógica é o diferencial que o curso em si possui, principalmente pela possibilidade da relação teoria e prática que está presente desde a pesquisa de mapeamento de uma escola, ainda no 1º período do curso. É o primeiro contato com o campo profissional. Isso vai acontecendo gradativamente até chegar às formas mais complexas. [...] A proposta abre espaço para fazer uma leitura da prática do que vivem nas escolas, embora não trabalhem nas escolas, para ver o que podem contribuir e buscam dar continuidade com o TCC (Professora Carmem).

No que se refere à reflexão sobre a prática, uma entrevistada apontou que “a PPP tem o potencial de trazer a inovação para a educação do ponto de vista do educador...” Ao continuar, diz: “Para pensar a prática, o professor precisa da teoria, pois esse recurso irá possibilitar ao professor fazer uma leitura mais clara da realidade”.

Assim, fica claro que refletir sobre a prática exige conhecimento teórico, além de conhecimentos sobre o contexto em que essa prática está sendo realizada. Essa reflexão não é descontextualizada nem se faz sem uma formação adequada.

Como aponta a professora Esmeralda, uma situação inovadora do projeto é o “movimento inverso”, que se realiza com base na idéia de pesquisa no currículo do curso, que é subsidiada pela relação teoria-prática, como mostra o depoimento a seguir:

Primeiro os alunos vão à prática para buscar os dados e depois se fundamentar teoricamente, ou seja, não há a idéia de que,

para organizar a pesquisa, inicialmente, ele deva ter os fundamentos teóricos da temática e depois verificar se a prática confirma os dados (Professora Esmeralda).

Ao fazerem referência às possibilidades que a PPP traz para a relação teoria e prática, as entrevistadas falam de sua própria prática, pois todas já passaram por experiência de orientação em vários períodos do curso. Apenas uma das professoras não orientou alunos do 1º e 2º períodos do curso.

A professora Adriana explica que foi “durante os momentos de construção individual e coletiva da nova proposta de formação que o grupo envolvido foi percebendo o processo”. Nessa fala, constata-se que os próprios formadores foram construindo sua autoformação em relação ao uso da pesquisa como ferramenta que possibilita aos futuros professores a articulação teoria e prática. Essa formação foi se organizando pela participação em grupos de pesquisa e nas reuniões, nos seminários semestrais, em que os grupos de alunos apresentavam e discutiam os resultados de suas investigações, sob a orientação de um professor.

Como diz André (1998, p. 80):

na medida em que o professor incorpora em seu fazer didático um processo de reflexão e análise crítica do próprio trabalho, ele pode, ao identificar os problemas e dificuldades, equacionar alternativas que o ajudem a superá-los, o que certamente reverterá na melhoria do ensino e consequentemente (espera-se) da aprendizagem dos alunos.

Fica evidente nos depoimentos das entrevistadas que o processo de implementação da proposta contou com professores

compromissados e com apoio institucional. No entanto, também houve dificuldades e resistência em relação à PPP na formação do pedagogo professor, o que pode estar vinculado a vários fatores. Entre eles, a pouca formação para a pesquisa por parte de muitos professores, o que parece, também, haver contribuído para o esvaziamento das reuniões de estudo e discussão. As incertezas e limitações apontadas pelas entrevistadas parecem refletir a necessidade de retomada das reuniões e orientações que se fizeram presentes nos dois primeiros anos da proposta.

Para a professora Fernanda, no “processo de formação o sujeito tem de ser instrumentado para buscar uma formação continuada, pois o profissional nunca está “pronto e acabado” e complementa: “pesquisa dá essa condição”. Esta concepção de pesquisa, diz a entrevistada, “aparecia de forma embrionária na compreensão do grupo de professores”, pois, em sua opinião, “o próprio processo de construção do currículo é um ato de pesquisa, é um ato reflexivo, você tem que estar analisando – ação-reflexão-ação”. Ressalta ainda: “esse movimento, sem dúvida, tem que estar presente”.

Vale lembrar a proposta de formação de Imbernón (2002, p. 73-78) denominada “Modelo indagativo ou de pesquisa”, em que o autor explicita que na formação inicial é importante que “o professor identifique uma área de interesse, colete informações e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias ao ensino” (p. 73).

No desenvolvimento desse tipo de pesquisa estão contidos os princípios

científico, educativo e formativo. É quando a pesquisa leva os alunos – futuros professores – a falar da escola não apenas pelo que os autores dizem dessa escola, mas também pelo que agregam às observações e análises dos dados coletados, em geral, à luz dos autores que fundamentaram seu objeto de estudo. Não se pode afirmar que essa seja uma regra geral na IES, mas entre os professores entrevistados este foi um diferencial do curso.

A professora Esmeralda coloca o princípio formativo como sendo a “base sólida, a própria aprendizagem significativa a qual possibilita e é viabilizada pela pesquisa”.

Ao conceber “a pesquisa como instrumento de formação”, entende-se que esta vai além do seu aspecto educativo e não dispensa o científico. Ela está imbricada num contexto político e comprometida com os fins e valores sociais, transformando-se em “elemento-chave para a formação emancipatória”, como diz Cunha (2003, p. 2-3). Isso só é possível, se, como diz a professora Fernanda, desde a primeira experiência, ainda no 1º período do Curso, o aluno perceba “que para analisar um dado, ele poderá fazer uso de diferentes óticas”.

Explica, ainda, que a prática para orientar o aluno seria a possibilidade de “formação continuada do próprio professor formador, a formação inicial e continuada desse graduando”. E complementa: “sem sombra de dúvidas, não sei se facilita ou até potencializa, mas isso contribui para que o aluno compreenda o próprio sentido do que é ser estudante e se formar professor”

Ao falar em pesquisa da prática docente, Gatti (2004, p. 440) aponta que o

docente [ou o futuro professor] precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, seja na formação básica ou em formação em serviço/continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa [...].

Assim, a idéia de pesquisa na formação inicial é tarefa complexa, como é a “concretização da idéia de ‘professor pesquisador’”. Essa formação é mais complexa ainda quando se considera que esse professor é professor em determinada área do conhecimento” (GATTI, 2004, p. 440).

Retorna-se então algumas das questões: de que pesquisa os professores entrevis-

tados falam? Será que essa pesquisa, na formação inicial docente, incorpora na sua prática os três aspectos – científico, educativo e formativo? Será que possibilita aos professores formadores e aos futuros pedagogos professores uma concepção de educação e de trabalho docente que valorize o constante aprendizado e a reflexão sobre a prática para que possam intervir na realidade?

Nota

¹ Gestão é a expressão usada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para designar os programas de aprendizagem que atendem à formação do pedagogo para as ações integradas de Orientação Educacional (OE) e Supervisão Escolar (SE).

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). Alternativas no ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997.

ANDRÉ, M. Eu, professora-avaliadora. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 105, p. 78-91, nov. 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-70.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

CUNHA, M.I. Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. 26ª REUNIÃO DA ANPED. Poços de Caldas, 2003.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1995.

ENS, R.T. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

_____. Significados da pesquisa segundo professores formadores. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006b. 1CD.

GATTI, B.A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. Conferência de julho/97: por uma reforma do pensamento. Margem: revisitando o Brasil, São Paulo, n. 6, p.175-183, 1997.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – 1999, Educação em debate: cadernos de educação 5. Curitiba: Champagnat, 1999.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. 3.ed. Madrid: Morata, 1991.

Recebido em 10 de setembro de 2007.

Aprovado para publicação em 03 de novembro de 2007.

Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade

Thinking about the teaching: formation, work and subjectivity

Maria Alice Alves da Motta*

Sônia da Cunha Urt**

* Mestranda em Educação pela UFMS.

e-mail: aliceam@uol.com.br

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.

e-mail: surt@terra.com.br

Resumo

Este artigo traz uma reflexão sobre o trabalho docente e as múltiplas dimensões envolvidas no processo de tornar-se professor. São abordados os seguintes aspectos: a forma de organização que esse trabalho assume em cada momento histórico, opção pelo magistério, formação inicial, aprendizagem do professor e sua subjetividade. Além disso, discutem-se a questão de algumas teorias que influenciam a prática docente, como professor reflexivo ou professor pesquisador. A complexidade de fatores envolvidos no processo de constituir-se docente referenda a necessidade de se pensar o trabalho docente a partir de um referencial que integre tais fatores. Para ilustrar a reflexão, apresentar-se-á um recorte de uma investigação que vem sendo desenvolvida no âmbito do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação.

Palavras-chave

Trabalho docente. Formação. Subjetividade.

Abstract

This article discusses about teacher labor and the diversity of dimensions involved in the process of becoming a teacher. The following aspects are mentioned: the organization that this kind of activity assumes in each historical period, choice by the profession, initial upbringing, teacher learning and his subjectivity. Besides, it discusses on how some theories influence teacher labor, as reflexive teacher and researcher teacher. The complexity of aspects involved in the process of becoming a teacher points to the need of thinking this kind of work from a system of references that integrate these factors. In order to illustrate this essay, it is presented part of an investigation developed in GEPPE – Study and Research Group in Psychology and Education.

Key words

Teacher work. Formation. Subjectivity.

Introdução

Inicialmente, considera-se importante compreender o processo que levou o trabalho docente a apresentar-se tal como é hoje. Alves (2005) salienta que trabalho didático é uma categoria subordinada, produzida no campo da Educação que, por sua vez, está condicionada ao modo de produção de cada período histórico.

Aponta que toda forma histórica de organização do trabalho didático envolve três aspectos principais: um tipo de relação educativa, que implica formas históricas de educador e educando, a mediação de recursos didáticos e procedimentos pedagógicos para transmitir o conhecimento e, por fim, o espaço físico em que ocorre com suas características peculiares.

Cada época irá produzir a relação educativa que lhe é própria. É crucial esse ponto para que não se façam análises anacrônicas ou inapropriadas.

É nesse sentido que o autor inicia a análise a partir da transição da forma individual de organização do trabalho didático para o atendimento coletivo, cuja idéia de homogeneização é essencial para compreender a origem desse aspecto importante na escola moderna. A relação educativa até a época medieval não era sistemática, mas envolvia um educador (adulto, pertencente à antiga geração) e um educando (criança ou jovem, de uma geração mais nova). Essa relação era a forma de transmissão do conhecimento que seria necessário a esse jovem, de acordo com a atividade à qual se destinaria. No que diz respeito à educação intelectual, a relação era a mesma

e equiparava-se a outras atividades artesanais: o educador também era denominado mestre ou preceptor. Assim como o mestre artesão, o preceptor detinha o domínio do seu ofício, de todas as etapas e operações envolvidas na atividade.

Os estabelecimentos católicos deram um passo à frente agrupando os alunos nos mosteiros e catedrais devido ao crescimento da demanda por educação. Esses estabelecimentos tinham o objetivo de formar padres e, posteriormente, passaram a receber os filhos dos nobres. O termo “escola” designava a relação educativa estabelecida e não propriamente um espaço, uma vez que havia educadores itinerantes. O ensino era uma função personalizada, ligada ao prestígio do professor, que levava seus discípulos consigo caso fosse para outra cidade ou estabelecimento.

Portanto, até o Renascimento, o tipo de relação ainda era individual, tendo sua matriz no artesanato, pois o mestre detinha o controle sobre todo o processo de ensino e os alunos não eram separados por níveis, mas iam se incorporando à turma. Um aluno mais adiantado auxiliava os que iam chegando. O que ocorre, no entanto, é que esse educador que detinha o conhecimento de todas as etapas do processo educativo era um sábio, alguém que ensinava desde as primeiras letras até as chamadas Humanidades. Assim sendo, tornava-se um profissional caro e pouco acessível à maioria das pessoas. De acordo com Alves (2004, 2005), quem irá captar esse fator como impedimento à oferta da educação escolar para a maioria da população é João Amós Comênio. Comênio idealiza uma instituição

pautada na racionalidade de tempo e recursos. O que irá possibilitar a diminuição dos custos da educação escolar é o manual didático, um recurso que propiciou que se dispensasse o professor sábio. Alves (2004, 2005) defende que, com a inserção do manual didático na escola, dá entrada também um conhecimento vulgar, de segunda mão. Dessa forma, na tentativa de se universalizar a educação, retirou-se da classe trabalhadora a possibilidade de acesso ao verdadeiro conhecimento.

Inserida nessa racionalidade está a organização das turmas por níveis, visando a otimização do tempo e recursos. Essa experiência foi inicialmente possibilitada pelo emprego do sistema de ensino mútuo (ALVES, 2005). O autor ressalta que, desde então, o trabalho didático vem se realizando e sendo organizado sob a mesma lógica, não tendo sido desenvolvidas grandes alterações. Há que se ressaltar que existem iniciativas no âmbito da graduação e pós-graduação que são pautadas por uma organização diferenciada do trabalho didático, como os cursos de Educação a Distância, por exemplo. Apesar disso, não podem ser considerados como um tipo de relação educativa estabelecida e universalizada para todos os níveis de ensino.

Realizada essa introdução sobre alguns aspectos importantes da organização do trabalho didático, pode-se pensar nas questões que se apresentam para o docente na atualidade.

Por uma teoria da docência

Tardif e Lessard (2004) buscam, por meio de seus estudos, teorizar sobre alguns aspectos que possam contribuir para melhor compreensão acerca do trabalho docente. Partem de algumas idéias importantes, como o conceito de instrução intimamente relacionado ao conceito moderno de cidadania, colocando a idéia de criança escolarizada como ponto central para compreensão do homem moderno atual. Os autores evidenciam uma preocupação com a necessidade de se estudar o trabalho docente a partir da análise do cotidiano desse fazer, situando-o como uma forma particular de trabalho cujo objeto essencial não é meramente um objeto, mas um sujeito. O trabalho docente, portanto, tem como característica fundamental a interação humana. Há necessidade, assim, de compreender como esse aspecto de ser um trabalho de interação influencia o professor, sua identidade, sua experiência e seus conhecimentos. Para os autores, esse aspecto fundamental diferencia o trabalho docente de outras formas de atividade.

O trabalho industrial produtor de bens materiais sempre foi considerado paradigma para se pensar o trabalho. Nesse sentido, os autores apontam que alguns estudos consideram o trabalho docente como improdutivo. No entanto, os trabalhadores produtores de bens materiais são uma categoria que vem se reduzindo gradativamente nos últimos anos, sendo substituídos pelos trabalhadores da área de serviços. O trabalho voltado para o setor de serviços requer um grupo de profissionais

diferenciado, que tenham conhecimento técnico e científico. Esse fato leva alguns autores a considerarem essa sociedade como “sociedade do conhecimento ou da informação”¹, na qual ocupações voltadas para o conhecimento ganham mais espaço. Entre outras transformações na sociedade atual, os autores apontam o crescente interesse e importância de profissões voltadas ao ser humano. Diante dessas colocações e admitindo a docência como ponto central para se compreender essa sociedade, justifica-se a relevância do estudo dessa ocupação.

Para compreendê-la é necessário estudar os modelos de gestão e como o trabalho está organizado, além da questão da profissionalização vinculada às relações de poder no espaço de trabalho e, principalmente, estudar essa ocupação a partir do objeto ao qual se dirige a ação docente que a torna um trabalho essencialmente de relação e interação.

O trabalho em si, assim como analisado por Marx (2001), ocorre numa relação dialética em que o homem transforma o objeto ao objetivar sua ação, ao mesmo tempo em que é transformado nessa interação:

O elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem; ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2001, p. 117).

O trabalho do homem – aquilo que ele faz, sua atividade – formam sua identidade, o que faz com que o trabalho seja

uma categoria central para se compreender o humano. Quando esse trabalho é então dirigido a outro ser humano, pode-se considerar que maior é o grau de interação e transformação mútua. Esse objeto ao qual se dirige a ação docente é um sujeito. Por ser sujeito pode, inclusive, opor-se à própria ação, o que faz com que seja necessário ao professor criar estratégias que constantemente motivem seus alunos.

O trabalho do professor, para os autores, deve ser analisado sob essa ótica, a partir da realidade do que são e do que fazem, ao invés de postular o que deveriam ou não fazer, numa visão moralizante que se aproxima da crítica destrutiva. Da mesma forma, “importar” para o estudo da docência modelos explicativos provenientes de outros contextos pode trazer poucas contribuições para estudá-la.

Subsídio importante para se compreender a questão do trabalho é proposto por Arendt (2005). A autora propõe que seja pensado a partir de três dimensões: labor, poiesis e práxis. Labor é o trabalho que se realiza para garantir a sobrevivência e as necessidades. Poiesis é o ato de criar, fazer, fabricar, através do qual se constrói o mundo; esse trabalho permanece, subsiste a quem o realizou. A terceira dimensão do trabalho é dada pela práxis quando, por meio da ação e da palavra, os homens dão sentido às atividades que desenvolvem. A práxis situa-se no espaço da política e permite que os homens percebam sua atividade além do contexto imediato.

O trabalho didático que se dirige a um sujeito refere-se às dimensões da poiesis e da práxis, uma vez que o professor deixa

marcas em seu aluno; essa relação ultrapassa o momento em que ocorre, perdura pela vida de ambos. Quando o professor torna-se consciente desse aspecto da relação, seu trabalho inscreve-se na práxis.

Assim, o ato de ensinar deve ser concebido como uma ação que envolve múltiplos aspectos, como: o contexto institucional no qual essa ação se dá a partir de uma certa racionalidade; que possui elementos flexíveis e que envolve imprevisibilidade, já que dirige-se a outros sujeitos; o contexto social em que se realiza; a questão da identidade desse professor, seus interesses, motivações e seu processo de aprendizagem e constituição como docente.

É nesse sentido que Placco (2006), a partir da consideração de que o aluno deve ser concebido em sua multiplicidade de interesses, necessidades e possibilidades, pensa a formação do professor também a partir de diversos aspectos, de forma a ter elementos em sua formação que possibilitem a formação do aluno. A autora propõe um conjunto de dimensões a partir das quais se deve pensar a formação:

[...] dimensões da formação técnica, humano-interacional, ético-política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, dentre outras, as quais são atravessadas pela dimensão ética e pela intencionalidade do formador e do formando (PLACCO, 2006, p. 252).

Perpassam por essas dimensões os conceitos de consciência e compromisso com a formação e a docência por parte do próprio professor. Além disso, outro conceito importante apresentado por Placco (op. cit)

é o de sincronicidade das dimensões que só têm sentido se concebidas em relação dialética umas com as outras. Essas dimensões, mesmo sendo momentos que são alternadamente privilegiados na formação, trazem aspectos constituintes da totalidade e complexidade do ser humano, tanto professor como aluno. Pensar a formação docente levando em conta a complexidade e as múltiplas dimensões do formando é elemento importante para que ele, na condição de professor, possa pensar a formação de seu aluno também a partir desses múltiplos aspectos. Se a formação docente é fragmentada, possivelmente a visão do professor enquanto profissional também será.

Essas questões acerca da natureza intersubjetiva do trabalho docente e das múltiplas dimensões implicadas na formação humana remetem-nos à necessidade de compreender o professor como sujeito e sua subjetividade.

Como nos tornamos professores?

Uma revisão dos estudos sobre a temática foi realizada por Cunha (2000). A autora justifica a relevância dos estudos sobre a constituição do professor a partir da constatação de que as chamadas teorias críticas não deram conta de explicar alguns questionamentos sobre a docência, por privilegiarem aspectos técnicos e desconsiderarem a subjetividade, ou a colocarem como aspecto secundário desse processo. Não se pretende negar a contribuição de tais estudos que possibilitaram discutir a alienação da sociedade e suas determinações sócio-econômicas. Porém, tais

teorias teriam desencadeado estudos que evidenciavam uma percepção negativista acerca do papel do professor.

Além disso, para compreender o sujeito constituindo-se professor, é necessário pensar em seu aprendizado, pois o professor é produtor de sua prática, produtor de conhecimento e de si mesmo como docente. Para analisar o professor como produtor, é importante investigar as concepções dos professores, assim como as dimensões inter e intrapessoais que o constituem. Analisar a constituição do professor implica reconstituir sua experiência; essa constituição não deve ser pensada de forma unidirecional, de fora para dentro (ou de dentro para fora, dependendo do referencial teórico adotado), mas enfatizando a natureza dialógica e semiótica de toda relação humana. Cunha defende a superação da dicotomia interna/externa, natureza/sociedade.

A questão da subjetividade, mesmo não sendo abordada de forma explícita por Vigotski, pode ser apreendida de sua obra. Cunha (op. cit.), a partir do referencial do psicólogo russo, afirma que o processo de individuação consiste em transformar funções sociais (que são relações reais entre pessoas) em funções psicológicas. Ao apropriar-se dessas relações sociais na forma de funções psicológicas, o sujeito apropria-se também dos significados (criados pela cultura) que perpassam essas relações. Não é a “natureza humana” que explicaria o modo de ser e de se relacionar de uma pessoa, mas as relações sociais em que está envolvido, personalizando a realidade social, cultural e histórica na qual vive. Portanto, a constituição do sujeito implica aspectos

de alteridade (pois se faz em relação) e é mediada pelas relações sociais que carregam os significados da cultura.

Tacca (2005) pensa a constituição da subjetividade na relação pedagógica dando-se por meio da linguagem. Para ela, o professor tem o papel de servir como mediador para o aluno na construção de novos significados e sentidos. Há uma impropriedade, nesse sentido, de se pensar em uma dicotomia entre interno e externo, pois as subjetividades se interpenetram. A comunicação entre professor e aluno não é neutra, mas carregada do valor simbólico e afetivo que pode auxiliar ou dificultar o processo de constituição da subjetividade do aluno. Aqui encontra-se a dimensão da poiesis na atividade docente, pois, conforme colocado anteriormente, essa dimensão do trabalho subsiste a quem o realizou. Professor e aluno deixam marcas uns nos outros e essas marcas constituem a subjetividade de ambos.

Para Zaidan e Pereira (1998), todo ato educativo tem uma intencionalidade; o professor acaba se tornando um modelo para seus alunos. Assim, é importante pensar na transição que ocorre no processo de ser estudante para aquele de se tornar professor. Para pensar como o sujeito se constitui como professor, é interessante notar o potencial dos relatos de histórias de vida, em que singular e universal se entrelaçam. Nas narrativas de memórias de professores, pode-se apreender o processo de atribuição de sentidos das vivências individuais.

Retornando à questão da aprendizagem do professor, em Hernández (1996) encontram-se pontos importantes para

discutir como ocorre a aprendizagem docente. O autor conceitua aprendizagem como a capacidade de transferir algo que se conhece para uma situação nova. Esse conhecimento pode ter sido adquirido em uma situação institucionalizada de formação ou em situações informais. Segundo o autor, as pesquisas indicam que há interesse por parte dos professores em cursos de formação ou “capacitação”; no entanto, há investigações sinalizando que tais cursos não alteram as concepções dos professores. Para ele, o ponto central estaria em investigar a aprendizagem docente. Hernández pontua os principais obstáculos apresentados em relação à aprendizagem: a ameaça à identidade eventualmente provocada pelo novo; a tendência a se acentuar a dicotomia entre teoria e prática e o fato de que simplesmente rever a prática não faz com que os problemas em sala de aula sejam solucionados. As concepções que os professores têm sobre sua própria prática não são alteradas por cursos de formação, mas fazem parte de um longo processo; portanto, é necessário conhecer a prática do professor e como suas concepções se entrelaçam com essa prática.

O professor não é acrítico, ele avalia o que está sendo proposto e procura encaixar esses elementos nas situações que precisa enfrentar. Se há possibilidade de adaptar esses novos elementos, então são incorporados à sua prática; se houver necessidade de rever toda uma prática e uma forma de ser e agir como professor, aquele conteúdo é desprezado ou apreendido de maneira fragmentada, de forma a não ameaçar uma identidade já construída.

Portanto, é preciso compreender como o professor chega a pensar e atuar de determinada maneira, daí a importância de não menosprezar a prática e a experiência dos professores, suas crenças, além de sua trajetória de vida pessoal e escolar.

Todas essas dimensões estão relacionadas e intrinsecamente imbricadas, não sendo possível separá-las. No entanto, muitas vezes, na formação docente, são vistas como estanques e trabalhadas distintamente. Pensando dessa forma percebe-se a necessidade de elaboração de uma nova pedagogia voltada para a interdisciplinaridade. Japiassu, em publicação de 1976, já alertava para o estado patológico em que se encontrava a ciência, propondo um trabalho interdisciplinar que possibilitasse transcender a perspectiva de especialização do saber. Segundo o autor, o isolamento das ciências (ou disciplinas) foi defendido pelo positivismo. Atualmente, as fronteiras entre as ciências tornam-se cada vez mais flexíveis. Pode-se tomar como exemplo os estudos de Fritjof Capra (1982), físico, que analisa como, aos poucos, a Física aproxima-se das filosofias orientais e de uma visão mais global do mundo, percebendo as relações entre as partes e como cada parte afeta o todo.

Trazendo essa reflexão para a questão docente, evidencia-se que todas as dimensões do sujeito concorrem para sua constituição e sua identidade como professor: sua trajetória pessoal de vida, sua vivência como aluno, seu relacionamento com os primeiros professores, suas motivações, sua aprendizagem e os condicionantes econômicos, sociais, culturais e históricos.

Pesquisar ou ser pesquisado?

Aqui, levanta-se a questão de o professor ser pesquisador da própria prática, o que é defendido por alguns autores. De acordo com Severino (2006), o fato de a Educação ser um processo de natureza prática não implica que a investigação que a tenha como objeto seja sempre uma etnografia de eventos imediatos. Critica a postura segundo a qual o professor deve ser um pesquisador de sua prática; esse professor reflexivo seria capaz de reexaminar sua prática e encontrar as melhores soluções. Para Severino (op. cit.), uma leitura apressada dessas teorias pode levar a generalizações que comprometem o que se procura alcançar: o reexame da prática e a conseqüente solução de alguns de seus problemas. Só se constrói conhecimento quando se pesquisa, e a apreensão de um objeto deve ser realizada a partir de suas fontes. O trabalho docente, portanto, não deve ser compreendido como atividade puramente técnica para a qual bastaria possuir algumas competências, como ser reflexivo, por exemplo.

Sobre essa questão, Miranda (2004) afirma que a pesquisa é tratada, inclusive em alguns veículos de comunicação destinados a professores, como mais uma habilidade que o professor deve dominar. Para a autora, a discussão sobre professores, pesquisa e escola deve ser pensada a partir da relação entre senso comum e conhecimento sistematizado, entre teoria e prática; relação que, na verdade, é de descontinuidade, de tensão e contradição. Corre-se o risco de, ao buscar solucionar essa con-

tradição, instrumentalizar a teoria de forma pragmatista. A autora afirma que o ato de pensar é uma forma de agir e a teoria, uma espécie de práxis. Outro ponto importante defendido pela autora é que nem todo conhecimento produzido pela investigação precisa estar diretamente orientado para a realidade escolar, mas pode ser ponto de partida para se pensarem questões vinculadas a essa realidade. O que defendem os autores é que o professor seja capaz de teorizar sobre sua prática. Essa teorização, no entanto, não é elaborada a partir da investigação e da observação da própria prática, uma vez que a atitude de pesquisa pressupõe distanciamento crítico em relação ao objeto estudado (MIRANDA, 2004).

A concepção dialética não pretende solucionar a relação entre teoria e prática buscando equilíbrio entre elas, mas concebe uma relação de contradição, de tensão permanente. Essa perspectiva também é defendida por Gamboa (1996):

Para entender essa inter-relação dialética, é importante afirmar, em primeiro lugar, a unidade dos termos. Nesse sentido, não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria, não pode existir uma teoria solta. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. [...] Para compreender melhor essa unidade dos contrários, a filosofia destaca o termo práxis para identificar a tensão crítica entre teoria e prática, termos integrantes de uma mesma realidade. Esse termo, ao contrário de outras concepções que visam à adequação, ao ajuste ou ao equilíbrio, expressa a tensão, o confronto e a contradição (GAMBOA, 1996, p. 125).

Assim, a práxis compreende a tensão entre teoria e prática como contradição, implicando postura política que não pretende aplicação pragmatista da teoria ou a mera investigação reflexiva da prática sem produção de conhecimento.

Para Sobrinho (1996), a pós-graduação é o momento mais adequado para se realizar pesquisa, pois, uma vez que está vinculada a uma instituição, oferece as condições necessárias para tal como, por exemplo, corpo docente qualificado e volume de produções científicas. Quando se advoga essa posição não se está partindo para uma postura elitista, mas evidenciando que há necessidade de serem satisfeitas determinadas condições para se realizar investigação com rigor científico.

Portanto, o objetivo da pesquisa não é simplesmente a reflexão, mas a produção de conhecimento. Os grupos de pesquisa vinculados a Programas de Pós-graduação podem proporcionar esse espaço. O GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação existe desde 1999 e tem como objetivo realizar estudos e pesquisas na interface das duas áreas, em especial a partir de referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Está vinculado à linha de pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de um grupo aberto que recebe professores da rede pública e particular de ensino, além de profissionais da comunidade que tenham interesse em estudo e pesquisa nas áreas de Educação e Psicologia. Assim, o grupo é um dos caminhos para a aproximação entre

universidade e escola, desenvolvendo um trabalho, sem abrir mão do rigor da investigação científica. É no contexto desse grupo que foi possível avançar em muitos dos questionamentos que hoje me proponho como pesquisadora. Não se trata de investigar a própria prática, mas, a partir da investigação do trabalho docente, estabelecer paralelos com o que se vive na escola e assim tornar-se um profissional mais comprometido e consciente. Trata-se, como afirma Gamboa (1996), de ter a prática educativa como ponto de partida e de chegada.

Ouvindo os professores...

Uma das investigações que se vem realizando no grupo de pesquisa, desde 2005, é uma pesquisa ampla, denominada Aprendizagem em Professores: concepções e práticas, cujo objetivo é verificar representações de professores sobre temáticas diversas, além de aspectos referentes à prática pedagógica e à trajetória de vida dos professores. Por se tratar de uma investigação bastante abrangente, os inventários foram desmembrados de forma a analisar cada aspecto. No subprojeto em questão, objetivamos resgatar, com os professores, os motivos e as circunstâncias que os levaram a se tornar professores, assim como suas concepções sobre a profissão e principais dificuldades enfrentadas na visão desses entrevistados. Essa investigação foi desenvolvida com professores do Curso de Pedagogia do Programa Interinstitucional de formação de professores em serviço da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul².

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um inventário contendo as seguintes perguntas: Como se deu sua opção pelo magistério? Como você vê o trabalho do professor? O que você gostaria que tivesse na profissão do professor? Foram obtidas assim 33 respostas válidas, que foram estudadas a partir da análise de conteúdo.

Será apresentada uma pequena parte dos resultados obtidos nos inventários referentes apenas aos professores provenientes da cidade de Bela Vista-MS. O grupo em questão era composto por 16,5% de homens e o restante, mulheres. Em relação à faixa etária, o grupo dividia-se da seguinte forma: 36% tinham entre 20 e 30 anos à época em que foi realizada a pesquisa; 33,3% entre 31 e 40 anos; 11%, mais de 41 anos e 16,7% não informaram a idade.

Relativamente ao tempo de magistério, 25% dos entrevistados tinham até cinco anos de magistério; 22,2% tinham entre seis e dez anos de atuação; 11,1%, entre onze e 20 anos de profissão e 3% estavam lecionando há mais de 21 anos. 36% dos entrevistados não responderam essa questão. Quanto à formação, 45% cursaram magistério, 25% fizeram científico ou ensino médio, 8% cursaram científico e contabilidade, 14% provieram de outros cursos, como contabilidade ou técnico em laboratório, por exemplo. 8% não informaram qual curso de nível médio realizaram. Em relação ao tempo em que atua no magistério, a maioria dos entrevistados que não respondeu à questão cursou científico ou contabilidade. É possível que a questão tenha sido mal compreendida, pois alguns expressaram claramente “fiz científico”.

Quanto à etapa na qual lecionam, 11,4% atuam no MOVA³ – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, outros 11,4% estão na Educação Infantil; 11,4% lecionam para as séries iniciais; 5,7% desenvolvem suas atividades no PETI⁴ – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; 5,7% trabalham com reforço ou sala de recursos para alunos especiais; 3% são diretores de escola; 8,5% atuam nas séries finais do ensino fundamental; 43% não informaram para qual nível lecionam. Os professores que não informaram em que nível atuam também não informaram sua situação funcional, o que indica possivelmente que não estavam trabalhando no momento em que a pesquisa foi desenvolvida. A seguir serão apresentadas as respostas dadas pelos professores para os questionamentos propostos e as análises realizadas a partir desses dados.

Opção pelo magistério

Verifica-se que aspectos complexos concorrem para levar alguém a desejar tornar-se professor ou optar pela docência. Entre os professores pesquisados, 36% revelaram que optaram pela docência por acaso, por ser o magistério o único curso disponível em sua cidade: “[Escolhi] por ser um curso diurno” (sujeito 34). No entanto, mesmo que esses professores não tenham deliberadamente optado pela docência, revelam que foram se apaixonando pela profissão: “Quando resolvi fazer o curso, foi por fazer e dentro da sala de aula, estudando, percebi que estava no lugar certo” (sujeito 4); “Não tinha outra opção, agora adoro!”

(sujeito 16). “Em princípio por falta de opção. Na época, na cidade só tinha 2 cursos de Ensino médio, Magistério e outro; mais tarde pensei em trocar de profissão, aí fiquei um tempo trabalhando em outra coisa e foi então que percebi que tinha mesmo a vocação para ser professora, e amo muito o que faço” (sujeito 20).

É interessante notar que, muitas vezes, a justificativa para uma opção que se deu pela falta de escolha costuma ser apresentada como vocação, vinculada à idéia de predestinação. A palavra vocação refere-se a um chamado vindo de fora: o termo provém do vocábulo latino *voccare*, que significa chamar. A vocação seria assim atendida quando a pessoa corresponde a esse chamado, concebido como vinculado a uma natureza humana ou dom divino. No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural não reconhece a existência de uma suposta natureza humana. Vigotski (2000), a partir de uma paráfrase de Marx (s/d), aponta que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções de sua personalidade e formas de sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). Vigotski aprofunda essa questão afirmando que o desenvolvimento não se trata de cultivar inclinações ocultas, mas as funções psicológicas superiores. Aquelas que caracterizam o ser humano são primeiramente relações entre pessoas que se tornam internalizadas. Assim, não se pode dizer que foi o destino, mas a necessidade de continuar estudando que levou esses professores a optar pelo curso disponível em sua cidade.

Entre as respostas, encontraram-se 26% que afirmaram que sempre tiveram vontade de ser professores, que admiravam seus próprios professores: “Eu sempre amei a escola, as pessoas, conversa, barulho... Então...” (sujeito 1); “Sempre quis ser educadora.” (sujeito 8); “Gosto do ser humano, a profissão de magistério é mágica, é a beleza de ser um eterno aprendiz.” (sujeito 12); “Eu desde criança queria ser professora, sempre amei o que faço.” (sujeito 13). Entre esses professores evidenciam-se as marcas deixadas por outros educadores corroborando o que foi anteriormente colocado por Tacca (op. cit): a comunicação entre professor e aluno é carregada de valor simbólico e afetivo, que pode contribuir para a constituição da subjetividade do aluno. Evidencia-se igualmente o caráter de uma atividade de relação, como apontado por Tardif e Lessard (op. cit.), assim como a dimensão da poiesis apresentada por Arendt (op. cit.), de um tipo de trabalho que envolve criação e permanece além de quem o realizou.

O gosto pelo estudo ou por crianças motivou a escolha de 20% dos entrevistados: “O fascínio pelas crianças e o desejo de ajudá-los, transmitindo o pouco que sabia, me faz iniciar essa fascinante carreira, numa escolinha da zona rural, perto da chácara que eu morava” (sujeito 18).

Entre os docentes, 6% afirmaram que a escolha se deu a partir da necessidade de trabalhar e, devido ao curso de magistério possibilitar o exercício de uma profissão: “A princípio por necessidade, pois fiquei viúva e não tinha outra renda para sustentar meu filho. Com o passar dos

meses, me apaixonei” (sujeito 25). A fala desta professora revela que a docência é uma ocupação receptiva às mulheres e um espaço no qual ainda há empregos, principalmente nas cidades do interior do país, além de assinalar as condições concretas de vida como um dos aspectos determinantes na escolha da profissão.

A mesma porcentagem (6%) colocou a vontade de auxiliar os filhos nas tarefas escolares: “Comecei ajudando meus filhos e vi que era isso que eu nasci para ser, fazer e me realizar como pessoa” (sujeito 38); “Senti a necessidade de ajudar meus filhos nas tarefas escolares” (sujeito 30).

A família também foi mencionada como um aspecto que influenciou na escolha (6%): “[Escolhi o magistério] por influência de meus pais” (sujeito 33); “A opção não foi minha. Devido ao horário de funcionamento do curso, ser o único a funcionar no período vespertino, minha mãe optou pelo curso” (sujeito 17).

Portanto, em relação à escolha da profissão, neste grupo encontram-se aqueles que iniciaram a carreira na docência por acaso, por falta de opções, por influência da família, por gostar de crianças e para auxiliar nas tarefas dos filhos. Afirmaram que se sentem bem realizando essa atividade. Retomando as palavras de Vigotski (op. cit.), as relações entre as pessoas são internalizadas, tornando-se funções psíquicas. Encontram-se entre os professores entrevistados as determinações históricas e sociais do papel de mulher e de professora. Há uma expectativa de atitudes para essas duas figuras que se entrelaçam em sua constituição.

Uma porcentagem menor (26%) afirmou que sempre quis ser professor, comprovando que a escola e os professores deixaram marcas na sua constituição enquanto sujeitos, marcas que influenciaram a escolha da profissão.

Como os professores percebem sua profissão?

A fim de evidenciar as concepções dos professores sobre seu trabalho, foi feita a seguinte pergunta: Como você vê o trabalho do professor? Foi possível encontrar desde visões mais ingênuas até a percepção das contradições expressas no trabalho.

Há, entre os entrevistados, aqueles que possivelmente reproduzem um discurso que é depositado no professor, que expressa aquilo que considera esperado. “O trabalho de professor é viver a vida dentro de uma aventura, onde mudanças sempre são necessárias e tudo é mais emocionante” (sujeito 48). É possível que essa forma de perceber a profissão retrate o professor idealizado, carregado do “dever ser”, conforme apontam Tardif e Lessard (op. cit.) e Cunha (op. cit.). Houve 10% de respostas dessa natureza.

Em 13% das respostas os professores evidenciaram que percebem sua tarefa como secundária no processo de aprendizagem: “O trabalho do professor é auxiliar com talento a aprendizagem” (sujeito 5). “Vejo como essencial para o desenvolvimento da criança, embora seja de cada um o aprimoramento do saber; mas o professor é a alavanca da aprendizagem” (sujeito 6). Esses docentes concebem sua ação como

de auxiliar ou alavanca do processo. Em relação a essa postura, pode-se afirmar que se assemelha ao que é preconizado pelas propostas construtivistas, que atribuem ao professor o papel de facilitador.

Postura diferente é encontrada entre 42% dos professores que assumem seu papel como formadores, além de expressarem as contradições da profissão:

É a mais bela profissão do ser humano, digo isso porque no magistério você manipula o ser humano e faz a formação do ser para amanhã lá fora enfrentar as barreiras encontradas, seja ela de espinhos ou de flores, mas que vença. Também às vezes é cansativa, mas vale a pena, saber que você sempre está plantando alguma coisa que amanhã ou depois você pode ver o resultado (sujeito 44).

“[É um trabalho] de muita responsabilidade, pois estamos lidando com a educação de um ser humano em formação” (sujeito 34). Para esses professores, seu papel não é de auxiliar ou facilitar, mas de formar e educar, o que implica maior responsabilidade, fato que é considerado por eles. A dimensão da poiesis também está presente, pois o professor tem consciência de que seu trabalho irá permanecer e não se restringe ao momento em que se realiza. O fato de perceber essa dimensão não os impede de expressar também as dificuldades que enfrentam na profissão: “[o trabalho é] árduo e pouco valorizado” (sujeito 8). “[o trabalho é] gratificante, não pelo salário, mas pelo reconhecimento dos alunos. Agora o professor está sobrecarregado, pois além de professor, ele tem que ser psicólogo, pai, mãe, etc. É para quem gosta de verdade de dar aula” (sujeito 25).

A percepção de que, assim como afirmam Tardif e Lessard (op. cit.), o trabalho do professor é essencialmente de relação pode ser evidenciada em 35% das respostas, nas quais encontramos depoimentos como este: “Gratificante, pois é muito bom poder saber que cada criança que passa leva um pouco de cada professor. Mas às vezes não é reconhecido pela sociedade” (sujeito 27). Portanto, conforme Tardif e Lessard (op. cit.) defendem, esse trabalho tem aspectos específicos que envolvem interação e transformação mútuas, pois se dirigem sujeitos e não objetos. Há um caráter subjetivo que não pode deixar de ser considerado ao estudar o trabalho docente. A contradição implícita nos relatos acima surge mais claramente em outros depoimentos: “[A profissão é] fascinante e sofrida” (sujeito 18). Esses docentes pensam seu trabalho nas dimensões da poiesis de um trabalho que subsiste a eles, pois “cada criança que passa leva um pouco de cada professor”. Compreendem, assim, seu papel na constituição de outras subjetividades.

Conforme afirma Gamboa (op. cit.), o princípio da práxis reside em conhecer para transformar. A dimensão da práxis pode ser evidenciada em respostas como esta: “[o trabalho é] árduo, transformador e formador de opinião” (sujeito 43).

Assim, encontram-se, entre os docentes pesquisados, concepções idealizadas sobre o trabalho didático, bem como sua percepção como secundária no processo de ensino-aprendizagem, como se se considerasse que esse processo se esgota na aprendizagem, ou seja, restringe-se ao trabalho que o aluno realiza. No entanto,

encontra-se igualmente a percepção das contradições e das dimensões da práxis e da poiesis como aspectos dessa atividade.

O que falta?

Ao final, os professores responderam à pergunta: O que você gostaria que tivesse na profissão do professor?

O mesmo discurso ingênuo encontrado em relação à percepção sobre o trabalho surge em respostas como estas: “[Falta] mais amor e compreensão” (sujeito 18). “Nada, cada professor dá sua aula da maneira que é melhor, tem aqueles que sempre inovam e levam seus alunos a aprender muito rapidamente e aqueles que não querem nada e estão sempre de mal com a vida e com seus alunos” (sujeito 38). Assim, transparece nesse relato o discurso de que o professor é culpado pelas mazelas da Educação e que analisar criticamente suas condições de trabalho para nelas interferir é “viver de mal com a vida”. De acordo com a resposta do primeiro professor, a chamada “pedagogia do amor” solucionaria os problemas. Já o segundo professor pensa que não falta nada à sua profissão, numa postura um tanto comodista. O que falta é que os “maus professores”, aqueles “que não querem nada” dêem aulas melhores. No entanto, é o próprio professor que diz não faltar nada. Há que se destacar, entretanto, que as respostas dessa natureza foram em número reduzido, representando apenas 12 % do total.

Apenas 3% dos docentes responderam que faltam mais cursos para os professores. Recursos técnicos, como material di-

dático e apoio da coordenação, foram citados em 12% dos depoimentos.

Em uma quantidade maior de respostas, correspondente a 59%, os professores expressam claramente: “[Faltam] melhores condições de trabalho” (sujeito 30); “[Falta] mais valorização e respeito” (sujeito 38). Outros professores (14%) expressam a consciência de que essa valorização passa também pela questão salarial: “[Falta] um estímulo salarial maior” (sujeito 6); “Um salário bom, recursos tecnológicos e valorização profissional, pois das profissões talvez seja a mais importante” (sujeito 16); “O professor procura dar o melhor de si o tempo todo, sempre está tentando superar-se. Mas seria ótimo se ele fosse mais incentivado e (bem) merecia ser melhor remunerado” (sujeito 20). O trabalho do professor, se não é remunerado de acordo, corre o risco de se reduzir a labor, a simples elemento de satisfação das necessidades.

Alguns autores, como Alves (2004), defendem que a escola, conforme pensada por Comênio, não visava bons salários aos professores, mas remuneração adequada ao tipo de trabalho que eles realizariam, com apoio do manual didático. Contrastando com os ganhos do professor sábio, o professor que se utilizaria do manual didático seria remunerado de acordo com a atividade que desenvolveria, de cumprir os conteúdos do manual. No entanto, considera-se, como afirma Severino (op. cit.), que o trabalho do professor não se esgota em sua dimensão técnica, mas vai muito além. O professor não é um mero executor de tarefas e sua atividade não é mecânica, mas envolve diversos aspectos nos quais o pro-

fessor se movimenta. Esses diversos aspectos são percebidos pelo professor quando afirma que precisa ser “pai, mãe, amigo, psicólogo” (sujeito 25).

Este professor expôs uma situação que era mais comum antes de existir uma rede de ensino organizada no país, quando profissionais de outras áreas podiam exercer a função de professores:

Gostaria que tivesse um pouco mais de reconhecimento pelas escolas que, hoje, ao invés de empregar um profissional que tenha cursado o magistério ou esteja em uma faculdade, optam por profissionais de outras áreas, tais como, advogados, administradores, etc, sendo que um professor não poderá jamais exercer a profissão deles (sujeito 29).

Atualmente tal situação não é tão presente, mas possivelmente evidencia-se no município dos professores pesquisados. No entanto, esse professor levanta uma questão importante, que tem como substrato a percepção que a sociedade tem a respeito do ofício de professor: uma tarefa para a qual não se exige muita qualificação e qualquer um pode exercer. O que há por trás do relato desse docente é a questão da valorização do professor, o respeito por seu ofício e a defesa de uma identidade. O professor, apesar de atuar na formação de todos os outros profissionais, não exerce a função desses, ao passo que o contrário pode acontecer. Outro educador também mencionou a questão: “[Gostaria que o trabalho] fosse mais valorizado e respeitado, os professores hoje são substituídos por qualquer um e isso deveria acabar” (sujeito 26). A questão colocada é de que outros profissionais possam assumir a função de

professores, mas existe também o receio de ser substituído pelos recursos tecnológicos, o que é um fato a ser considerado, uma vez que, como afirma Alves (2005), toda época histórica produz a escola e a relação educativa que lhe são apropriadas. O autor aponta que a instituição em questão permanece no modelo de manufatura, não tendo, ainda, incorporado sequer as inovações da Revolução Industrial, tendo se tornado uma escola anacrônica, pois está fora do tempo e não tem correspondido às necessidades atuais. Há a possibilidade de que a escola não tenha incorporado tais recursos porque é este o modelo que responde às necessidades pensadas para ela, como a movimentação de um mercado editorial, entre outros. No entanto, isso não corresponde à totalidade, pois é possível encontrar, atualmente, exemplos como o dos cursos a distância que alteram radicalmente a relação educativa e podem ser considerados como germens de um modelo mais desenvolvido de Educação.

Assim, percebe-se por meio das falas dos professores que alguns absorvem o discurso de que o trabalho docente se encerra no amor e na compreensão, afirmando que é isso que falta; outros, porém, têm uma visão de que as condições concretas de existência e de trabalho interferem não só no desempenho do ofício como na percepção que as outras pessoas têm dele.

Constatou-se que os professores que afirmam não faltar nada em sua profissão ou apenas material didático para realizar o trabalho também percebem sua atividade de forma idealizada, pois concebem o professor como “um artista” (sujeito 23) ou

“alguém que percorre um caminho de aventuras” (sujeito 48). No entanto, grande parte dos entrevistados deseja mais reconhecimento e valorização salarial, além de compreender que a profissão reflete as contradições presentes na sociedade. É nessa contradição que reside a tensão entre o descontentamento, as dificuldades, e os motivos que fazem o professor permanecer na profissão, pois percebem-na como gratificante e como elemento de transformação das novas gerações.

Sem ponto final: com reticências...

Como foi visto, o trabalho docente não pode ser compreendido se não se levar em conta a complexidade de aspectos envolvidos no processo. Trata-se de um trabalho que é realizado num determinado período histórico, que envolve uma relação entre pessoas, num determinado espaço e com determinados recursos. Esses aspectos são peculiares a cada momento histórico; a atividade sofreu alterações em seu modo de realizar-se e apresenta-se com determinada organização no momento atual. No entanto, não se trata de um trabalho abstrato, ao qual se podem aplicar teorias das mais diversas áreas. Há que se considerar, corroborando Tardif e Lessard (2004), que se trata de uma atividade que envolve de forma particular uma relação entre pessoas. É essa relação que determina pontos cruciais desse trabalho. É possível ensinar sem ter todos os recursos materiais para isso, mas não se pode prescindir dessa relação entre professor e aluno – ao menos nesse momento histórico.

Assim, evidencia-se um movimento nas investigações de se voltarem à figura do professor: quem é ele? Das concepções iniciais de estudo que visualizavam os professores como uma categoria homogênea, as investigações atuais postulam a necessidade/tentativa de apreender o movimento de sua constituição – como sujeito e como professor. A realidade histórica não se encontra desvinculada dos sujeitos que a produzem.

Recuperar as dimensões da poiesis e da práxis é essencial ao trabalho do professor, que precisa dar sentido à sua atividade e percebê-la além de seu caráter imediato, pois a atividade que o docente realiza não deveria limitar-se à mera satisfação de necessidades, porque implica – quer o professor queira ou não – uma dimensão e significado que extrapolam o momento em que é realizada, deixando marcas nos seus agentes e em seus alunos.

Notas

¹ A concepção de que a sociedade se encontra em uma nova fase denominada de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” é preconizada por alguns teóricos. Compreende-se que, no entanto, tais denominações têm conotação ideológica e camuflam a questão de que, na verdade, trata-se de uma reedição do sistema capitalista que não se alterou em suas bases. Para aprofundar a temática, ver: DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? São Paulo: Autores Associados, 2003.

² UFMS – Campus Universitário de Aquidauana – Curso de Pedagogia – Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço-PIFPS. O curso foi realizado nos anos de 2002-2005, envolvendo professores por meio de convênios com as prefeituras dos municípios de Aquidauana,

Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Bodoquena e Corumbá. O oferecimento do curso tem relação com a exigência da Lei n. 9394/96, de formação mínima de graduação em curso superior para atuar no magistério.

³ O Mova Brasil é um movimento de alfabetização popular iniciado em 2003. Destina-se a pessoas acima de 15 anos de idade que abandonaram a escola ou não tiveram acesso à educação escolar na idade regular. O programa busca estabelecer parcerias com as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), além de entidades da sociedade civil. Informações obtidas no sítio do Ministério da Educação. Disponível em:

<www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de dez. 2006.

⁴ O Peti é um programa de transferência de renda do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome que tem como objetivo afastar crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos do trabalho precoce insalubre. O programa, criado em 1996, tem como proposta oferecer às crianças atividades culturais e esportivas no turno em que os jovens não estão na escola, além de pagar uma bolsa mensal às famílias das crianças atendidas. Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://200.152.41.8/ascom/peti/peti.htm>>. Acesso em: 12 de dez. 2006.

Referências

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

_____. O trabalho didático na escola moderna. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARENDT, H. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CAPRA, F. O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CUNHA, M. D. Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

GAMBOA, S. S. Contribuição da pesquisa na formação do Educador. In: REALI Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, FINEP, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HERNÁNDEZ, F. ¿Cómo aprenden los docentes? Revista Kikiriki Movimiento Cooperativo Escuela Popular, Sevilha, Espanha, n. 42/43, setembro de 1996.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução: São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K. e ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: A Ideologia Alemã. Disponível em: <www.jahr.org> Acesso em: 10 de jun. 2006.

MIRANDA, M. G. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA,

A. H. e EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.) Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e dimensões de formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. et al. (Org.) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, PE: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

REALI A.; MIZUKAMI, M. G. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, FINEP, 1996.

SERBINO, R. V. et al. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1996.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, A. M. M. et al. Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

SILVA, A. H. e EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.) Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

SILVA, A. M. et al. (Org.) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, PE: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

SOBRINHO, J. D. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. V. et al. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1996.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Vozes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. [Manuscrito de 1929]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Julho 2000. p. 23-44.

ZAIDAN, Samira e PEREIRA, Julia Emilio Diniz. La construcción de la subjetividad em la formación inicial del profesorado. Revista Kikiriki Movimento Cooperativo Escuela Popular, Sevilha, Espanha, n. 51, 1998.

Recebido em 11 de agosto de 2007.

Aprovado para publicação em 03 de outubro de 2007.

Desafios presentes na formação de professores

Actual challenges of teacher's development

Fernando Casadei Salles*

Jorge Luis Cammarano González**

* Dr. em Educação pela PUC-SP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da (UNISO) e Pesquisador do Núcleo de Investigação do Trabalho Docente (NITDO). E-mail: fcasadei@uol.com.br.

** Dr. em Educação pela UNICAMP. Professor do Programa de Mestrado da UNISO e Pesquisador do Núcleo de Investigação do Trabalho Docente (NITDO) e da Rede de Estudos do Trabalho (RET). E-mail: jorge.gonzalez@uniso.br.

Resumo

O propósito deste artigo é refletir sobre alguns aspectos e processos que problematizam na sociedade atual a formação do professor, tendo em vista o direito à escola que representa, no mundo atual um objetivo ainda distante a ser alcançado. Os aspectos escolhidos, como alvo para a reflexão, são os seguintes: 1- crise do paradigma social, educação e formação de professores; 2- a tecnologia, mundo do trabalho e educação; 3- a globalização econômica e educação; 4- ciência moderna e humanismo; 5- a crise da cultura.

Palavras-chave

Formação de professores. Ciência-tecnologia e educação. Educação e cultura.

Abstract

The purpose of this article is to reflect about some aspects of processes that problematize the professor's formation in nowadays society, having in mind the school's right of representing a goal yet far to be achieved in today's world. The chosen aspects for the reflection are the following: 1 – crises of the social paradigm, education and professor's formation; 2 – the technology, labor world and education; 3- The economical globalization and education; 4 – modern science and humanism; 5 – the cultural crises.

Key words

Professors formation. Science-technology and education. Education and culture.

Renova-te
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos,
para verem mais.
Multiplica os teus braços
para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado.
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

Apresentação

Desde as últimas décadas do século passado o problema da formação de professores ocupa espaço crescente, tanto no mundo, em geral, quanto no Brasil, em particular, nas pesquisas e discussões acadêmicas. Apesar deste crescimento de interesse o foco das investigações quase nunca se expandiu, pelo menos no nosso caso em especial, para além de questões estritamente locais, conjunturais e/ou formas de ensinar. Raramente os estudos têm-se voltado para perspectivas mais estruturais, privilegiando a análise do referido tema no contexto mais amplo dos quadros sócio-político-econômicos da sociedade. Isto não significa qualquer recusa aos trabalhos produzidos até aqui, mas apenas uma constatação para que se supra ou se complemente os estudos feitos em torno do tema da formação de professores.

Para isto, estabelecemos alguns pressupostos para a análise. Mais precisamente dois. O primeiro diz respeito ao entendimento da educação contemporânea como um fenômeno global. Ou seja, todo problema específico local ou regional de educação deve se refletir em um problema de extensão mundial, na medida em que a educação, como parte importante da cultura pública, encontra-se cada vez mais influenciada pela nova economia política. Nesta economia, como afirma Richard Sennett (2004, p. 147), “trabalho e local estão se transformando de determinadas formas que pareciam inimagináveis há meros vinte anos”. É o caso da educação que além de universal tem se transformado também em um aspecto importante da economia global, na medida em que a concorrência no mercado mundial torna obrigatório o novo padrão de produtividade configurado pelo casamento, sob regime mercantil, da investigação científica, que se espera seja crescentemente desenvolvida no espaço da universidade, e do processo produtivo. O segundo pressuposto é o de que, do ponto de vista global, para efeito de influências sobre a educação, o processo de globalização se realiza desigualmente entre os diversos sujeitos envolvidos com o seu processo. Isto é, a educação como fenômeno universal é de uma determinada configuração nos países desenvolvidos e de outra diferente nos países subdesenvolvidos. Enquanto nos primeiros ela se mostra mais comprometida com a ponta do processo, qual seja: a produção de conhecimento novo; aqui, ou em praticamente, todos os outros países subdesenvolvidos, a preocupação se dá sob a

perspectiva operacional da difusão e propagação do progresso técnico¹.

A partir, portanto, dessas considerações, com base no entendimento da educação como uma realidade multifacetada, ao mesmo tempo econômica, social, política e cultural, estabeleceram-se os seguintes campos de discussão para a presente reflexão: 1) a crise do paradigma social, a educação e a formação de professores; 2) ciência-tecnologia e educação; 3) globalização econômica e educação; 4) ciência e humanismo; 5) crise da cultura ocidental.

Cabe assinalar, por fim, que os pontos escolhidos, além de não esgotarem a temática proposta para a reflexão no presente artigo, estão longe de poderem ser considerados os únicos a possibilitarem uma análise acerca dos desafios a serem enfrentados pela estratégica tarefa de formação de professores para o mundo atual.

1 A crise do paradigma social, a educação e a formação de professores

Há sem dúvida alguma um clima de perplexidade que perpassa a sociologia contemporânea que se reflete diretamente na educação tanto no sentido do aumento de suas incertezas como no de seus desafios. Para compreendê-lo, no entanto, o raciocínio tipo causa-efeito não se presta. Mesmo porque, talvez, não exista uma só causa que dê conta de explicar a situação. São muitas que podem ser aventadas, mas nenhuma com as propriedades da certeza e da universalidade.

A falta tanto de maiores certezas e/ou universalidade das possíveis causas que po-

deriam atuar no mundo contemporâneo e, sobretudo, no mundo do porvir não impede, no entanto, que autores, mesmo com pontos de vista diferentes em relação à modernidade, tais como: Jean Baudrillard (1985), Alain Touraine (2006), Richard Sennett (2006), Leslie Sklair (2002), Manuel Castells (1999), José Gimeno Sacristán (2003), Francisco de Oliveira (2004) entre muitos outros, concordem em pelo menos um ponto básico, o de que o mundo que a sociologia se habituara a analisar nestes últimos dois ou três séculos deixou praticamente de existir. Alguns como Baudrillard (1983) ou mesmo Touraine (2006), com o seu novo paradigma da guerra infinita, deixam pouco espaço para se pensar a reversão das expectativas criadas no mundo com os recursos institucionais habituais que nos acostumamos a usar ao longo do período moderno, que alguns mais apressados julgam ter encerrado seu ciclo na história da humanidade. Para os citados autores, mais especialmente para Baudrillard, a modernidade de tantas revoluções e transformações, desde os campos da economia, da sociedade, da cultura e, sobretudo da ciência, se encontra atualmente em uma encruzilhada e o que é pior, sem saída boa. Segundo idéias do referido autor temos, de um lado, a “sombra das maiorias silenciosas” e, de outro, o fim do social e o surgimento das massas magnetizadas pelos novos controles midiáticos manipulados “por uma espécie de eletricidade estática”. Deste modo, a perda do sentido social e a decadência do político são conseqüências inevitáveis que dificilmente poderão ser evitadas, principalmente se tentadas a partir do quadro

de análise e categorias que nos acostumamos a usar ao longo deste período. Quase na mesma linha, mas divergindo pelo menos quanto ao epitáfio da modernidade, Touraine sinaliza em suas análises praticamente a mesma senha de decomposição do social. Sem meias palavras, o autor nos chama a atenção para o fato de a sociedade contemporânea estar atravessando um caminho que para ele é sem volta, que é o da decadência acelerada do paradigma do social. Paradigma este de profunda importância para a Modernidade, dado que foi em torno dele que toda a Modernidade se estruturou. Diante deste fato estaríamos, segundo suas intrigantes idéias, assistindo à passagem da lógica da sociedade, que outrora sucedera a lógica da política, para uma nova lógica, totalmente distinta, materializada no processo de globalização realizado sem qualquer controle ou regulação social e política. Uma lógica de campo aberto para fazer a guerra dos mercados.

Estas considerações nos permitem, por sua vez, inferir que, tanto em uma como em outra das análises, a educação estaria deixando de ser reconhecida prioritariamente pela hegemonia que exercera ao longo de toda a Modernidade, como agência de socialização. Ao que tudo indica, esta hegemonia estaria sucumbindo a favor de outras estruturas de controle social mais compatível com as exigências impostas pelo acirramento do processo de globalização do capitalismo. Não se trata mais de uma dominação que se exerça individualmente pela socialização das pessoas pela via de uma única agência, de forma planejada e sistemática, como é o caso da escola, mas sim, por

um sistema de massas capaz de perfar a dominação não mais como uma submissão do explorado pelo explorador, como se fazia antigamente nos períodos do capitalismo concorrencial e monopolista, mas ironicamente pela reivindicação do próprio explorado para que o aparato sob o qual ele se encontra submetido e explorado, de maneira certamente mais intensa, seja ampliado ainda mais. Já em meados da década de 50 do século passado, Marcuse chamava atenção para um fenômeno peculiar, “o de que a dominação nas sociedades capitalistas industrialmente desenvolvidas tende a perder o seu caráter explorador e opressivo e a tornar-se “racional”, sem que com isso a dominação política desapareça: a dominação só continua a depender da capacidade e do interesse de manter e ampliar o aparato como um todo” (MARCUSE apud HABERMAS, 1983, p. 314).

Neste caso, a escola continuaria a fazer parte do sistema de dominação, mas não mais como uma força hegemônica e sim como apenas uma das forças que formam o aparato técnico-científico através do qual o sistema de dominação se legitima e se reproduz. Como examinar, neste contexto, as relações e mediações entre ciência, tecnologia e educação?

2 Ciência, tecnologia e educação

É impossível se discutir os temas da ciência, da tecnologia e da educação, do ponto de vista deste artigo, se não se considerar duas questões fundamentais. A primeira, apesar de ciência, tecnologia e educação serem campos distintos, elas são também

complementares e, sobretudo indissociáveis. Segunda, o processo de globalização não se limita ao âmbito estritamente econômico. Em outras palavras, a necessidade de pensarmos os temas da ciência, da tecnologia e da educação conjunta e complementarmente implica pensarmos a globalização como um processo integrado, irreduzível à dinâmica da economia. A expansão das relações capitalistas mundiais de produção é forte evidência desta afirmação. Não se trata apenas de um processo econômico, mas também da cultura, na medida em que ciência e tecnologia, significativas expressões da cultura moderna, representam o núcleo e a alma da globalização econômica. Assim como é impensável, nos padrões de concorrência estabelecidos mundialmente, se fazer qualquer proposta de desenvolvimento capitalista independentemente da ciência e da tecnologia, não se pode pensar a absorção da ciência e da tecnologia desvinculadas da cultura para a qual e na qual foram inicialmente imaginadas.

Esse entendimento é importante para a discussão de formação de professores não só porque permite a compreensão da importância estratégica da ciência e da tecnologia no processo de globalização, mas também para a compreensão da lógica que preside o processo de internacionalização da educação.

Herbert Marcuse, em um contexto bastante diferente já apontava para a relação ciência-tecnologia e poder, quando se referia à simbiose entre o capital produtivo e o progresso técnico-científico como uma nova forma inconfessada de dominação política nas sociedades contemporâneas.

Para chegar a esta conclusão, Marcuse parte da hipótese do conceito de razão técnica já se constituir desde o início do processo produtivo capitalista como uma nova ideologia. Marcuse afirma: “Não apenas a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação (sobre a natureza e sobre o homem), dominação metódica, científica, calculada e calculadora”. Continua Marcuse:

(...) não é apenas de maneira acessória, a partir do exterior, que são impostas à técnica fins e interesses determinados – eles já intervêm na própria construção do aparato técnico; a técnica é sempre um projeto (PROJECT) histórico-social, nela é projetado (PROJEKTIERT) aquilo que a sociedade e os interesses que a dominam tentam fazer com o homem e as coisas. Tal objetivo de dominação é imaterial e, nessa medida, pertence à própria forma de razão técnica. (MARCUSE apud HABERMAS, 1982, p.304).

No mesmo texto, mais à frente, Habermas nos informa que Marcuse completa o raciocínio afirmando:

Os princípios da ciência moderna foram estruturados a priori de modo a poder servir de instrumentos conceituais para um universo de controle produtivo que se perfaz automaticamente; o operacionalismo teórico passou a corresponder ao operacionalismo prático. O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza passou assim a fornecer tanto os conceitos puros, como os instrumentos para a dominação cada vez mais eficaz do homem pelo homem através da dominação da natureza (...) Hoje a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas enquanto tecnologia e esta garante a formidável legitimação do poder político em expansão que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE apud HABERMAS, 1982, p.305).

Segundo, portanto, Marcuse, a intensificação do uso da razão técnica tende a transfigurar o problema da exploração do regime capitalista. E nisso consiste o fundamental do esforço de reengenharia da sociedade moderna, ou seja, dar à prática da dominação uma nova configuração. Uma configuração que seja ao mesmo tempo mais exploração no sentido do aumento da mais-valia e menos compreendida politicamente como exploração. Uma exploração que deixe de ser “irracional” e passe a ser entendida como “racional”, na medida em que a sua constituição se identifica cada vez mais com o uso da racionalidade do aparato técnico-científico utilizado para desenvolver a produção. Com isso a nova dominação espera não só ampliar a sua dominação política e econômica sobre a sociedade, como introduzir a ciência e a tecnologia como um novo elemento de mediação entre ela e a sociedade. Trata-se, portanto, de duas fases a cumprir: a primeira diz respeito à construção de um aparato científico-tecnológico capaz de ser operado internacionalmente, e a segunda, à de propagação e difusão desse aparato, o que implica fazê-lo reconhecido e manipulado em qualquer lugar do mundo. Quanto à primeira fase, o vertiginoso crescimento da tecnologia concentrado exclusivamente nos poucos países desenvolvidos do mundo, nos últimos vinte a trinta anos, praticamente se completou com a vantagem de ele próprio se realimentar em movimento aparentemente infinito. Ou seja, quanto mais o aparato científico-tecnológico amplia sua diversidade de recursos, mais cria condições para seu autodesenvolvimento.

Quanto à segunda fase, caracterizada pelo objetivo da propagação do aparato científico-tecnológico, sua implantação está em franco desenvolvimento através das diferentes agências internacionais, tais como a UNESCO, com a sua agência regional para a AL e Caribe, a OREALC²; a CEPAL³, além do Banco Mundial. Em comum todas essas agências atuam para fomentar a educação como um dos mais importantes instrumentos de difusão e propagação do conhecimento científico-tecnológico entre os países da região.

Segundo a CEPAL-OREALC, no item de seu documento: “Educación y Conocimiento” denominado: “Transformación productiva con equidad”⁴:

(...) la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sostuvo una idea central, en torno a la cual se articularon las demás: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social. [...] es el progreso técnico lo que permite la convergencia entre competitividad y sustentabilidad social, y, fundamentalmente, entre crecimiento económico y equidad social. (CEPAL, 1990, p. 15).

Segundo se pode deduzir da proposta da CEPAL e da OREALC, a propagação do progresso técnico se constitui, por si mesmo, como uma das mais importantes estratégias para a América Latina vencer definitivamente suas dificuldades sociais, políticas e econômicas.

Examinando esse contexto, Celso Furtado (1992) tem-nos chamado constantemente a atenção para o entendimento

do capitalismo como um processo de difusão do progresso técnico, difusão irregular, comandada pelos interesses das economias criadoras, de novas técnicas. Além disso, sua argumentação insiste na tese de que a propagação do progresso técnico, o objetivo máximo da estratégia da CEPAL-OREALC para as reformas do ensino nos países de A. L. e Caribe tem se constituído na grande responsável pela configuração do que chama sistema “centro-periferia”. Sistema representativo da dependência dos países subdesenvolvidos aos desenvolvidos. Explicando com mais detalhes, Furtado nos esclarece que essa ação se realiza na forma de processos produtivos mais eficazes e também do desenho de novos produtos que são a face exterior da civilização industrial.

Conclui em seguida afirmando que a propagação de novas técnicas inerentes à acumulação é, antes de tudo, a difusão de uma civilização que instila nas populações padrões de comportamento em transformação permanente. Trata-se da difusão de valores que tendem a universalizar-se (FURTADO, 1992, p. 40). Nesta medida o processo deve ser também entendido no seu caráter cultural.

Nesse universo, os cursos de formação de professores não podem desconhecer que a difusão do progresso técnico proposta nas reformas educacionais, praticamente em todos os países da região, pode não estar propagando o progresso como tal, como querem os seus defensores, mas sim uma forma inconfessada de dominação política. Esta observação nos auxiliaria a discernir, minimamente, os vínculos entre a globalização econômica e a educação.

3 A globalização econômica e educação

A educação no mundo atual configura-se no interior de uma política pública que é profundamente influenciada pela nova economia política, a economia da globalização. Deste ponto de vista o processo de globalização merece um espaço importante para a reflexão na medida em que muitas das desconstruções de que se tem falado, e a escola é uma delas, tem suas origens vinculadas ao seu desenvolvimento. Sacristán (2003), que está longe de ser considerado um pensador pós-moderno, nos chama a atenção para cinco eixos sob os quais o processo de globalização estaria exercendo forte pressão com importantes conseqüências para a área social da educação. Os grandes eixos da “arquitetura” da modernidade que, segundo as análises do autor, teriam sido fortemente abalados nas sociedades capitalistas contemporâneas são os seguintes: “1- o papel do Estado; 2- a estruturação da sociedade; 3- o trabalho; 4- a cultura; 5- o sujeito” (SACRISTÁN, 2003, p. 60). Como se pode perceber, todos são eixos com projeções importantes para a educação: para a forma de concebê-la, para a forma de realizá-la e para a hierarquia dos valores que se avaliam e que devem servir ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, por exemplo, nas políticas educacionais. O primeiro eixo tem conseqüências imediatas sobre o trabalho docente na medida em que o Estado é de longe o maior empregador de professoras(os) no país, no Estado e na cidade de Sorocaba. Segundo fonte do MEC/INEP em 2002, as(os) professoras(os) com vínculo empregatício público

/ estatal atingia 86,6 %, enquanto na cidade de Sorocaba, segundo dados da SEE, este nível apesar de cair um pouco mantém-se bastante elevado, na faixa de 80,2%. Ora, na medida em que as políticas neoliberais postulam, como uma das suas bandeiras centrais, o enxugamento do Estado por meio da implantação de um Estado “mínimo”, pode-se inferir o impacto do abandono do Estado das políticas públicas de educação. Ao invés da busca da satisfação dos direitos básicos das pessoas pelo aperfeiçoamento e aprofundamento da ação do Estado, estar-se-ia fazendo exatamente o contrário. Ao invés de dar-lhe maior mobilidade e legitimidade, estar-se-ia, na realidade, desmobilizando-o e deslegitimando-o com base em sua tendencial e predominante submissão à lógica do mercado. Diante destas observações a pergunta que se impõe é saber se o mercado estaria apto a preencher na totalidade a presença do Estado na educação, que como vimos emprega 86,6% de todas as professoras e professores em atividade no ensino básico.

Outro aspecto desagregador do trabalho docente decorre dos efeitos indiretos e negativos produzidos pela aliança do fenômeno da globalização com a política neoliberal na medida em que esta aliança representa no plano político-social-econômico do país duas realidades bastante distintas, mas também complementares. Por um lado, pela fragmentação da sociedade e conseqüente indução ao individualismo como prática social e, por outro lado, como política de precarização do trabalho vivo.

Por fim, outra dimensão desse complexo processo que pretendemos trazer à

discussão, diz respeito à perda de autonomia que o processo de globalização acarreta para o trabalho do corpo docente do ensino básico. Como tal é preciso começar lembrando que, apesar das influências às quais a educação muitas vezes se vê obrigada a se submeter, ela deve ser lembrada também pela sua autonomia relativa e, neste sentido, histórica. Portanto, a autonomia precisa ser apreciada à luz da sua prática histórica respondendo às demandas que o contexto lhe coloca. Selma Garrido tentando estabelecer, na apresentação do livro de José Contreras (2002, p. 17), quais poderiam ser na atualidade essas demandas, fixa seu olhar em dois grandes desafios: “o da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento; o da sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho”. Temas esses filiados historicamente aos processos que contraditoriamente constituem as mediações entre ciência e humanismo.

4 Ciência e humanismo

Começar esta discussão significa começá-la pela invenção da ciência moderna. Quando se fala do início da ciência moderna acaba-se sempre remontando a Galileu (sem dúvida alguma o primeiro cientista no qual hoje em dia todos os cientistas se reconhecem) e às concepções de ciência: baconiana e cartesiana.

Em comum estas manifestações culturais, bem como outras que se lhe seguem na mesma direção, surgem no período conhecido como Renascimento e têm como alvo a ruptura epistemológica radical em

relação à idéia de verdade revelada, fomentada pela filosofia religiosa da escolástica.

Tratava-se, segundo seus inventores, de uma manifestação cultural predisposta ao rompimento com o pensamento contemplativo, prevalecente ao longo do período de hegemonia da filosofia religiosa, responsável pela postura de estrito imobilismo em relação à natureza.

Deve-se notar que a ruptura que a ciência moderna provoca no pensamento humano não se restringe apenas a falta de instrumentalidade apresentada pelo pensamento contemplativo, mas à proposta de uma nova forma para a obtenção da verdade verdadeira. É assim, que ao invés da postura contemplativa da verdade revelada, a ciência proclama, no fim do século XVI, a sua forma definitiva de inventar a verdade, o método científico. Qualquer verdade, a partir de então, que não fosse metódica só serviria ao aperfeiçoamento do espírito, mas nunca ao domínio das coisas da natureza.

Não é por menos que o surgimento da ciência como movimento de ruptura epistemológica com a filosofia religiosa, pode ser considerado, conforme Isabelle Stengers (1990), como uma forte "revolução antiescolástica". Chega, até mesmo, a ser tão expressiva esta ruptura, que se pode falar no surgimento da ciência como um marco de separação de uma civilização anterior ao advento da ciência moderna e outra posterior.

Esta insatisfação dará margem ao surgimento de um novo tipo de conhecimento que, ao contrário do anterior uno, estável e sobretudo absoluto, deverá ser repleto de provisórias, mutabilidades e relatividades.

Este momento, no entanto, não virá desacompanhado de outras contendas. No afã da instrumentalização do conhecimento, da construção da hegemonia do pensamento baseado nas coisas sobre o conhecimento religioso fundado na fé, se operará paralelamente a supremacia do conhecimento das coisas, mais especificamente do cientificismo experimentalista sobre o conhecimento sobre o homem, expresso pela dialética.

É bem verdade que Francis Bacon, o grande inventor do método experimental, do empirismo, um dos fundadores da ciência moderna, nunca tenha defendido tal ponto de vista. Na sua obra mais famosa o "Novun Organom", nome com que Bacon designou numa contraposição simbólica ao Organon aristotélico, o autor deixa clara a diferença de finalidade entre as duas formas de pensamento. Enquanto, segundo o autor, o cientificismo experimentalista se prestaria exclusivamente ao domínio da natureza, a dialética se prestaria exclusivamente ao domínio das pessoas.

O experimentalismo empirista baconiano é baseado na experimentação associada ao matematisismo, sobretudo na sua formulação cartesiana. Fundamenta-se na indução rigorosa e permanente, na experimentação, na verificação de todos os fenômenos que possam ser analisados daquilo que o cientista investiga. É este método que resulta em tudo aquilo que conhecemos sobre a história da ciência moderna: seu grande êxito, seu grande avanço, suas conquistas tecnológicas mirabolantes, até mesmo os impasses atuais que resultaram do surgimento de fronteiras

além das quais esse êxito começa a ser contestado, tais como: a poluição ambiental em geral, a poluição dos resíduos atômicos, a depredação dos recursos naturais, bem como a construção da mais fantástica indústria bélica capaz de destruir de vez qualquer vestígio de vida humana sobre a terra (PESSANHA, 1997).

Seja como for o valor desse modelo, é incalculável para o desenvolvimento da humanidade. Esse reconhecimento, no entanto, não implica reconhecê-lo como método único e absoluto para o conhecimento da verdade, tampouco para aplicá-lo indiscriminadamente no campo do contigencial, do concreto, do histórico e do humano. Para todos esses campos a linguagem matematizada não serve, é insuficiente; formalizada demais.

Não se trata assim, como nos aponta Pessanha (1997), de querer provar quão errada é a perspectiva da ciência moderna, mas sim da necessidade de reconstruir o discurso da cientificidade do homem. É impossível que as ciências humanas queiram se orientar pelo modelo matemático, por natureza um modelo monológico, verticalizante, demonstrativo e geométrico. Quando devemos, ao contrário, fora das seqüências e conseqüências lógicas das provas matemáticas irrefutáveis e absolutas, procurar os modelos próprios da cientificidade humana – que são os modelos do litígio e da disputa, sem conclusão definitiva e nos quais nada se encerra definitivamente – o campo por excelência do discurso dialético.

O modelo da linguagem natural jamais é verticalizante. Ele é, por natureza,

necessariamente dialógico. “Somos as almas languageiras, persuasivas e sedutoras que somos porque o tempo todo estamos arbitrando e lidando com um tipo de linguagem em que não há conclusão definitiva” (PESSANHA, 1997, p. 27). É como se sempre nossas conclusões estivessem “sub judice”, abertas a novas ponderações.

Trata-se apenas de ressaltar para os modelos pedagógicos e de educação as repercussões negativas que a adoção de paradigmas epistemológicos próprios das ciências monológicas podem acarretar para as concepções de formação de professores. É, desta maneira, na inflexão do modelo cientificista ou positivista de formação de professores que devemos (re)propor a formação contemporânea de professores. Ou seja, buscar repensá-la também fora do campo dos modelos matematizados, no campo do litígio, da disputa, das incertezas, do obscuro e por excelência no campo do discurso dialético. Campo revelador da crise da cultura ocidental.

5 A crise da cultura ocidental

Começamos a discussão sobre o ponto referente à crise da cultura ocidental destacando, inicialmente, que boa parte das reflexões aqui expostas se baseia em considerações feitas por Mario Vieira de Mello, que as fez de forma muito mais exaustiva e aprofundada no livro de sua autoria, pouco divulgado, “O conceito de uma educação da cultura”, editado pela Paz e Terra.

Feita essa ressalva, começamos com uma constatação sobre o quadro atual que atravessa a humanidade, que, no mínimo,

é um quadro extremamente sombrio. Há nuvens carregadas constantemente sobre a maior parte da superfície da terra. Não existe lugar algum neste mundo que o homem se sinta plenamente seguro e confiante. Há um clima inevitável de crise, de guerra e de fome. Um clima que ultrapassa em muito os limites territoriais dos Estados existentes na sociedade mundial. Não se trata, portanto, deste ou daquele país. Nem o país mais rico do mundo escapa desta realidade, como pudemos observar na passagem trágica do furacão Katrina deixando no seu rastro o saldo de quase 1.000 mortes e mais de 200.000 habitantes desalojados de suas casas.

Enfim, a sensação que se tem é a de que todos parecem assentados na mesma embarcação, quase que como esperando um fim trágico antecipadamente anunciado, como aquele prognosticado na obra de ficção de Gabriel Garcia Marques, "a crônica de um crime anunciado".

Além desse aspecto abrangente, que não poupa praticamente nenhum estado, nenhuma região ou território, a sensação de crise que atinge a humanidade parece não se localizar apenas em um determinado aspecto da sua existência, mas sim na sua globalidade. E esta é a grande crise que se apresenta para a educação trabalhar.

Aparentemente, o que se observa é que não se trata de uma crise localizada. Há crise religiosa, crise social, crise política, crise econômica e há, naturalmente, a maior delas, sobre a qual menos se comenta, que é a crise cultural, que pode ser observada em cada canto da nossa existência.

Paradoxalmente, no entanto, o dis-

curso pedagógico parece completamente imune à situação. Ao contrário de outros campos da existência do saber humano, seu discurso evolui num ambiente de confiante euforia e no mais irrestrito otimismo. As universidades atingem padrões de excelência, o ensino básico praticamente se universalizou, a produção teórica em termos de livros, teses e dissertações nunca foi tão intensa. Então como explicar tão estranha conjuntura? Não são cultura e educação fenômenos intrinsecamente relacionados? Por que então a crise que se pronuncia na cultura não se reflete na educação?

Negar a crise da cultura é praticamente impossível. Convivemos com ela diariamente tanto em termos internacionais (guerra da Iugoslávia, do Iraque, do Oriente Médio, Chechênia etc.) como em termos nacionais (violência urbana, narcotráfico, miséria, fome etc.). Ou seja, drogas, violência, guerra, Cidade de Deus, crise econômica, Fernandinho Beira-Mar, Bangu I, terrorismo, mensalão, filho do Pelé, guerra nas estrelas, fome, etc., são evidências difíceis de serem recusadas que revelam, entre nós, uma crise cultural da civilização. Negá-la, como podem pretender alguns, é exercício pouco viável.

A farta produção, portanto, de novos métodos criados constantemente na difícil arte de formar o homem, é evidência eloqüente do caráter otimista do discurso pedagógico que evolui sem parar, imune a qualquer sintoma da crise.

É preciso que se reconheça que essa literatura empenhada em descobrir novas formas e métodos de ensino-aprendizagem não deixa de abordar, em várias de suas

formulações, a questão da crise, mas é óbvio que essa abordagem, quase sempre, é a vê-la de um modo muito especial. Não pelo ponto de vista do conteúdo como é a preocupação da cultura, mas sim do ponto de vista do desempenho e ou dos recursos materiais envolvidos com o processo educativo.

O discurso oficial das autoridades responsáveis pela educação do país é uma prova empírica inquestionável desta afirmação. Em todos, o que observamos, invariavelmente, é quase sempre uma preocupação gerencial-econômica. Uma hora são os recursos que são mal administrados, outra que são poucos, outra é a baixa produtividade do sistema, outra o desempenho custo-aluno, outra a descentralização da gestão, outra o uniforme dos alunos etc.; nunca, no entanto, nenhuma palavra ao menos, sobre a crise cultural que envolve a sociedade mundial de uma forma geral. A esse respeito, ao contrário, o que se percebe é um silêncio total e de todos.

Tão abrangente é o silêncio que nos faz voltar à sensação do paradoxo e perguntar aos educadores de ofício: por que esta situação, se já havíamos progredido tanto em métodos e processos pedagógicos? Se sabemos, atualmente, tão bem como educar o homem, como se explica que seu nível espiritual esteja decrescendo e que a ameaça de uma bancarrota intelectual e moral se adense cada vez mais sobre nossas cabeças, como uma nuvem negra?

Já vimos anteriormente, que de nada vale querer contornar a crise negando-lhe a existência. Ela é uma crise incontornável, tem sua essência focada na globalidade

da cultura. Por esta razão só o confronto com esta essência pode revigorar a pedagogia. A didática ou as metodologias de ensino que se encontram já suficientemente desenvolvidas são limitadas por suas naturezas a dar qualquer sentido de fim à ação de educar.

Naturalmente nem todos perceberão seus sintomas como uma crise da cultura. Como um caso grave. A maioria, ao contrário, parece mais propensa a acreditar que a crise espiritual é efeito e não causa das outras que conhece. Mas o educador não, ele deverá saber não só percebê-la, como começar o seu próprio discurso pedagógico por ela. O educador, portanto, do século XXI, mais do que qualquer outro de períodos passados não pode falar de educação se não estiver assentado em uma base sólida de Cultura.

Tentando concluir

Dada naturalmente a complexidade do tema, almejar uma conclusão definitiva para a questão da formação de professores, no século XXI, não nos parece nada prudente, para não dizer uma atitude absolutamente ingênua. Rejuntar fenômenos separados atualmente, tão tradicionais e intrinsecamente ligados como são a cultura e a educação não é uma tarefa simples. Tampouco responder às questões propostas pela crise cultural que atualmente envolve em um sentido amplo a própria civilização. Saber suas possíveis causas e finalmente se elas são superáveis no quadro atual do mundo não são questões que possam ser respondidas em um único artigo

como este, ou mesmo se são questões maduras pela humanidade para serem respondidas na atualidade.

Mas como diz a poesia usada como estrofe neste artigo, sem o Renascimento e a multiplicação dos olhos, os braços não semeiam o novo. Destrua os olhos que tiveram visto e os braços que tiveram semeado. Crie outros olhos democráticos, plurais, portadores de sólida consciência cultural, social e ecológica; uma visão rica de imaginação criadora capaz de enfrentar, resistir e superar o quadro de descabro e decadência atualmente atravessado pela humanidade.

Notas

¹ Para maiores detalhes consultar o livro Educación y conocimiento eje de la transformación productiva com equidad. Santiago, Chile: Naciones Unidas, CEPAL. Transformación productiva com equidad, Santiago, Chile: 1990.

² Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe - OREALC.

³ Comisión económica para América Latina y el Caribe - CEPAL

⁴ CEPAL, Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago do Chile: Naciones Unidas, 1990.

Referências

CEPAL-OREALC – Educación y conocimiento. Santiago do Chile: Naciones Unidas, 1992.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideología. In: Os Pensadores XLVII, 1. ed., 1975.

FURTADO, Celso. Brasil a construção interrompida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MELLO, Mario Vieira. O conceito de uma educação da cultura – com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MORIN, Edgard. Complexidade e transdisciplinaridade. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal: Edufrn, 2000.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: Educação e Realidade, Porto Alegre: Ufrgs, Faculdade de Educação, v. 22, n.1, 1997.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SENETT, Richard. A cultura do novo capitalismo e a democracia. In: MORAES, Denis de. Combates e utopias. Rio de Janeiro: Record, 2004.

STENGERS, Isabelle. Quem tem medo da ciência? Ciências e Poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

Recebido em 10 de outubro de 2007.

Aprovado para publicação em 03 de outubro de 2007.

Contextos de constituição das políticas educacionais: considerações acerca da formação do professor rural

*Contexts of constitution of the educational politics:
considerations about the formation of the rural teacher*

Flávia Obino Corrêa Werle*

Lenir Marina Trindade de Sá Brito**

Cynthia Colao Merlo***

Sheila Eskeff Konarsewski****

* PPG/Educação Unisinos – flaviaw@unisinos.br.

** PIBIC

*** CNPq

**** UNIBIC

Resumo

A reflexão refere dimensões ou contextos da política educacional tendo como base empírica a discussão acerca de escolas normais rurais. Caracteriza três contextos de formulação das políticas demonstrando-os com a proposta de formação de professores para zona rural que se instituiu como adequada numa época em que as escolas rurais paroquiais foram fechadas pelos processos de nacionalização do ensino. Indica como parte do contexto de formulação das políticas as concepções veiculadas nas Conferências Nacionais de Educação, da ABE e o contexto próximo de conflitualidades e articulações, em que diferentes posturas da Igreja Católica no RS se confrontaram quanto a interpretações e maneiras de aderir à nacionalização do ensino. Caracteriza os diferentes convênios com a Secretaria da Educação do Estado que deram origem à instalação das escolas normais rurais como alguns dos elementos do contexto de formulação das políticas e do contexto da prática a partir das estratégias adotadas pelos diferentes estabelecimentos para implementar as propostas de formação do professor rural. Constata a imposição e atropelamento que muitas vezes os contextos de formulação das políticas impõem aos estabelecimentos escolares e suas práticas.

Palavras-chave

Formação de professores. Educação rural. Políticas educacionais.

Abstract

The reflection refers dimensions or contexts of the educational politic having as empirical base the discussion about rural teacher training schools. It characterizes three contexts of formulation of the politics showing them with the teachers formation proposal for the rural zone that was instituted as adequate at a time when the parochial rural schools were closed by the trials of nationalization of education. It indicates as a part of the context of formulation of the politics the conceptions showed in the National Conferences of Education, of ABE, and the context near to conflicts and articulations, in which different postures of the

Catholic Church in the RS confronted themselves about interpretations and ways of join to the nationalization of the education. It characterizes the different covenants with the Secretary-ship of the Education of the State that have originated the installation of the rural teacher training schools as some of the elements of the context of formulation of the politics and, the context of the practice, from the adopted strategies by the different establishments to implement the proposals of formation of the rural teacher. It realizes the imposition and running over that many times the contexts of formulation of the politics impose to the school establishments and its practices.

Key words

Teacher formation. Rural education. Educational politics.

É comum, nos textos que tratam da legislação escolar no Brasil numa perspectiva histórica, atribuir-se a política educacional a um personagem chamado 'legislador'. Como a política educacional é, em geral, expressa em documentos normativos, principalmente leis, supõe-se a figura abstrata do 'legislador' a idealizar a educação a ser implantada. No entanto, a análise das transformações da educação escolar em nosso país permite a constatação de que a maioria – senão a totalidade – das reformas educacionais na República foram elaboradas não no âmbito do Congresso, mas do Executivo. O caso mais freqüente é o de anteprojeto de lei, oriundo do Executivo, discutido, reformulado e, finalmente, aprovado pelo Congresso. Submetido à sanção presidencial, é aprovado ou sofre vetos em certos artigos, dificilmente rejeitados pelo Congresso. A direção do aparelho escolar nem sempre é ouvida, mas, freqüentemente, silenciada em seus projetos, inclusive por setores interiores ao próprio governo. Esse é um padrão geral de elaboração/promulgação dos documentos normativos que expressam a política educacional do Estado. Outro padrão, complementar a este, consiste na elaboração da política educacional a partir do núcleo do Estado, nunca da periferia. Primeiro sai uma lei ou um decreto federal, a partir da qual leis ou decretos estaduais são promulgados e,

em função desses todos, saem leis ou decretos municipais. Ambos os padrões se articulam (CUNHA, 1981, p. 5-6).

Luis Antonio Cunha assim inicia seu estudo acerca das Conferências Brasileiras de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. As conferências constituíram para Cunha, apesar do usual padrão verticalista da política brasileira, um momento no processo de organização do campo educacional em que o molde centralista foi quebrado, pois a maioria delas nasceu da iniciativa de educadores que reivindicavam participação na elaboração da política educacional. Este trecho também evidencia a dinâmica conflitual e de poder que ocorre nos contextos de formulação de políticas.

Este trabalho¹ considera as Conferências Brasileiras de Educação como alguns dos fatos que produziram influências na formulação das políticas de formação de professores. É um texto que convida à compreensão dos desdobramentos da política, ao entendimento de que as políticas educacionais se desenrolam de forma complexa envolvendo diferentes atores, grupos e instituições e que são perpassadas por contingências e discontinuidades. Nelly

Stromquist (1996), Santos (2002), Lopes (2004), Mainardes (2006) com base em Stephen Ball (1995, 1998, 2001) discutem as políticas educacionais como dinâmicas, temporal e socialmente estruturadas, passadas por contextos diferenciados, desvelando sua grande complexidade. Refletem que as políticas não podem ser percebidas como tarefas que pertencem a outras pessoas, em geral situadas na administração do Estado os abstratos legisladores de que fala Cunha e que os professores não são receptáculos de diretrizes políticas, ou que as políticas são um processo formal de cumprimento de regras e normativas, mas que, ao contrário, se dão por processos diferenciados, experienciados diversamente nos níveis, instituições, grupos, espaços que abrange.

contrariando a visão que postula a seqüência linear na formulação de uma política pública, começamos a aprender que, pelo fato de vários atores estarem implicados no processo – de políticos, a burocratas e a equipes escolares – essas pessoas inserem certas modificações nas políticas públicas, alterações que tem origem em sua interpretação sobre as políticas públicas em si e na extensão de sua concordância em relação a elas (STROMQUIST, 1996, p. 28).

Concepções tomadas como certas ou dominantes, entendimentos de que as políticas são processos de intervenção realizados de “cima para baixo”, que são função e domínio do Estado, que são “feitas” pelos políticos que ocupam espaços no legislativo e em postos da hierarquia do executivo, são superadas com a compreensão da complexidade do campo e da sempre

cambiante face com que as políticas se apresentam. Isso não significa que as políticas não tenham materialidade, não passem diferentes espaços institucionais e administrativos, não sejam muitas vezes impositivas, pressionando padrões de homogeneização dos sistemas educativos, mas que diferentes atores, em seu cotidiano, articulam formas de materialização das políticas, seja em meio a seus conflitos, seja em meio a adesões, silenciamentos, convênios, articulações da cultura escolar em instituições escolares específicas. Como afirma Stromquist,

Quando em forma de declarações públicas, as políticas públicas educacionais seguem um processo de quatro fases, no mínimo, iniciando-se com a identificação do problema, evoluindo para a formulação e a autorização da política pública (leis aprovadas), implementação das mesmas e finalização ou mudança (HARMAN, 1984). Uma vez que estas fases colocam em ação diferentes atores, é comum existir uma falta de conexão entre elas e, ocasionalmente, bons programas no papel são mal implementados em campo. Entretanto, estudantes de política pública têm também consciência de que políticas públicas não se apresentam como “um objeto ou texto concreto e constante que se transmite de um local para outro”. Pelo contrário, são produzidas por indivíduos atuando dentro de contextos, os quais ora apresentam limitações, ora oportunidades (Hall, em elaboração) (STROMQUIST, 1996, p. 27).

Um dos níveis de formulação das políticas é aquele em que diferentes interesses se manifestam, alguns se instauram, ganham visibilidade e força nas decisões de política e outros desaparecem, invisibilizam-se, tornam-se inaudíveis e não

são contemplados. É neste contexto que alguns fenômenos são selecionados como importantes ou problemáticos e são guindados à consideração explícita em diferentes fóruns de discussão. A ausência destes interesses e demandas em projetos e discussões políticas não significa sua eliminação, ou que fracassaram e foram descartados em definitivo, mas que apenas não encontram espaço de manifestação em determinado instante, podendo, em outro momento histórico, ganhar novos argumentos de sustentação, novas articulações e serem proferidos por grupos de atores que obtêm maior visibilidade e espaço nas disputas políticas e adotam estratégias mais aceitas, conseguindo adesões e alcançando articulação mais convincente de suas reivindicações. Lucíola Santos (2002) discutindo políticas curriculares explica que, “por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesses... São diferenças de visões... são disputas em torno de territórios e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento”, podendo-se dizer que elas representam um consenso precário em torno de algumas idéias.

O contexto de formulação das políticas ou de produção de textos em que são explicitadas decisões e definições políticas constitui-se de declarações oficiais de intenção de agir sobre determinados problemas. Estes textos são produzidos por negociação, avaliação, reescrita; passam por diferentes comissões, avaliações técnicas, legislativas, consultas a associações e grupos, sendo recortados, acrescidos, substituídos.

Por outro lado, ao circularem entre os diferentes níveis da hierarquia dos sistemas, na mídia, entre professores, técnicos e a sociedade, os textos das políticas são fragmentados e alguns fragmentos são associados a elementos de outros textos, havendo ênfases e ressignificações na apreensão de seus conteúdos (LOPES, 2004, p. 113).

O contexto das práticas é aquele que se processa na escola, mas também nas práticas cotidianas de departamentos e de setores situados em diferentes níveis da hierarquia dos sistemas de ensino e entre estes e os estabelecimentos de ensino. Neste contexto as políticas sofrem igualmente “variações, sutilezas e nuances locais (hibridismo)” passando por diferentes “graus de aplicação e entusiasmo local (intensidade)” (BALL, 1998, p. 131). A contribuição de Licínio Lima (2001, p.62) adensa mais este quadro teórico “Entre a concepção/produção normativa e sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação”, frente a isto o autor acentua a existência de processos de “infidelidade normativa” como “contraponto ao normativismo burocrático”

Lima (2001, p. 68) refere a invulnerabilidade dos professores a certas regras, ou seja, a capacidade dos atores para ignorar ou redefinir regras e a possibilidade que têm de, em grupo ou individualmente, fazer uso estratégico do espaço de interpretação de regras que não produziram. Afirma Lima (2001, p. 66-67)

A grande distância social e de poder que separa a concepção da execução, os superiores dos subordinados, sendo obviam-

mente desfavorável para estes, em termos de poder formal, pode trazer-lhes importantes benefícios; quanto maior for essa distância, maior poderá ser o espaço de intervenção social dos actores, interpretando e reinterpretando regras formais, promovendo mais ou menos a sua divulgação e informação, actualizando-as ou não, ou mesmo substituindo-as por regras alternativas.

Os graus de aplicação e entusiasmo local, a infidelidade normativa, a invulnerabilidade de certos professores a regras e a capacidade dos actores de ignorar e redefinir regras reforçam-se frente às possibilidades de autonomia dos estabelecimentos de ensino. “A autonomia é importante para a criação de uma identidade de escola, de um ethos científico e diferenciado que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio” (NOVOA, 1992, p. 26). A autonomia não reforça a reprodução de regras, mas a produção de regras próprias, conforme condições locais e valores compartilhados.

Portanto, na compreensão de que mesmo tendo uma tradição verticalista e centralista em políticas públicas no Brasil, a consideração dos contextos em que elas transitam reafirma o quanto as políticas educacionais não são formulações “dadas” a execução para sua implantação, mas são formulações que passam por múltiplos processos de comunicação, apropriação, eliminação, resignificação, supressão e fragmentação.

Analisando uma política de formação de professores no Rio Grande do Sul

Nos anos 30 constituíram-se em âmbito nacional discursos de progressiva valorização da educação rural. Concurso nacional focalizando “Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil” premia, em 1933, em sessão realizada na Academia Brasileira de Letras, o trabalho de Sud Mennucci – A crise brasileira de educação. Mennucci atribui à herança escravagista e à extrema valorização do mundo urbano a rejeição e abandono do trabalho no campo, propondo, pela escola rural intimamente articulada ao meio, a reabilitação da zona rural. Como afirma Ball as “políticas ganham legitimidade a partir da crítica e da ridicularização de políticas anteriores... O ‘novo’ se destaca e ganha credibilidade a partir de suas qualidades de diferença e contraste” (BALL, 1998, p. 130). No caso das políticas de formação de professores para o mundo rural impunha-se uma crítica à urbanização contra o ensino que tinha a cidade como referência e desvalorizava o trabalho agrícola. A criação de condições para que a consciência agrícola se generalizasse e se impusesse frente ao sentimento de valorização da cidade passava pela preparação de professores em um estabelecimento específico: a Escola Normal Rural – ENR – e não mais a Escola Normal como estava organizada em zonas urbanas.

A Associação Brasileira de Educação - ABE, que promoveu várias reuniões nacionais para discutir os problemas da educação, muitas vezes incluiu nos debates a necessidade de criar uma nova escola rural e um novo tipo de professor por meio de uma Escola Normal específica, a ENR. Em Curitiba ocorreu a 1ª Conferência Nacional

de Educação da ABE, 1927, quando foram debatidos vários temas relacionados a características e importância da educação rural, à permanência da população no campo, à urgência da “ressurreição agrícola no Brasil”, à importância do ensino agrícola prático em escolas rurais, reforçando a necessidade de inclusão de noções de agricultura em currículos de formação de professores. Outras teses propunham uma instrução eminentemente prática que ensinasse a “explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mais incansável” (MORAES apud COSTA, SHENA, SCHMIDT, 1997, p. 195). Outras reuniões da ABE ocorreram em 1928, 1929, 1931, 1932, 1934, 1935, sendo que a 8ª Conferência, realizada em 1942, foi dedicada à educação primária nas pequenas cidades e vilas do interior, na zona rural comum, nas zonas rurais de imigração e nas zonas do alto sertão, constituindo-se como um ápice nos debates acerca da educação para as zonas rurais.

Lourenço Filho, enquanto diretor do INEP, em trabalho publicado originalmente em 1944 clamava pela importância da formação do professor rural em escolas normais específicas “a matrícula geral dos cursos normais, em 1942, era de cerca de 30 mil alunos, com 9 mil conclusões de curso”, sendo, portanto, necessário ampliar este número, “especialmente no tocante a cursos normais rurais que preparem mestres para escolas de zonas afastadas dos grandes centros” (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 60).

Estes discursos formulados nos grandes centros urbanos do país por professores, acadêmicos e agentes da hierarquia dos sistemas de ensino constituem um amplo contexto de influência e, passando por processos de reinterpretação, encontraram, no Rio Grande do Sul, condições de florescimento. Um dos fatores a destacar é que embora os mesmos fossem embebidos de propostas de civismo, foi o projeto de nacionalização das escolas de zonas imigrantistas, implementado autoritariamente, de cima para baixo, no final dos anos 30, que, dentre outros fatores, propiciou, no RS, a reinterpretação e resignificação das idéias de valorização da escola rural e de formação de um professor com perfil específico para o mundo rural.

Merecem destaque as articulações da Igreja católica com o governo do estado do Rio Grande do Sul, mas não sem antes retomar como, na década de 20, Estado e Igreja se relacionavam no plano nacional.

Os altos dignatários eclesiásticos passaram a figurar ao lado dos detentores do ‘poder temporal’ nas festas cívicas, a celebrar atos religiosos em intenção dos governos. Por outro lado, o Estado voltou a subsidiar instituições religiosas (católicas, na sua maioria), fossem escolas, orfanatos ou hospitais (CUNHA, 1981, p. 14).

Reafirma Cunha (1981, p. 14) que o arcebispo de Olinda, em 1916, instava a que a Igreja se unificasse e organizasse, em colaboração com o Estado, para garantir a segurança da comunidade católica. A idéia de “colaboração recíproca” Igreja-Estado adquire “pleno vigor, no plano federal, na era Vargas, especialmente no Estado Novo” (CUNHA, 1981, p. 14), embora os pioneiros da escola nova fossem contrários a essa articulação, pois não aceitavam a subven-

ção das escolas particulares e o ensino religioso nas escolas públicas. Tambara (2005, p. 14) também destaca que, “na década de 30 do século XX, a Igreja retomou seu papel de colaboradora privilegiada da política governamental, recebendo desta uma série de benefícios mormente no que diz respeito à educação”.

As Igrejas católica e evangélica formavam professores para zona rural, mas com currículo que não privilegiava a formação agrícola ou zootécnica. A escola católica de formação de professores de Hamburgo Velho estava sob a responsabilidade dos jesuítas que incentivavam, junto com populações imigrantistas, a valorização da cultura alemã, diferentemente do arcebispo de Dom João Becker, de padres e católicos de Porto Alegre mais favoráveis às diretrizes de nacionalização.

Cabe aqui um registro da desconformidade da direção da Escola Normal Católica, um tipo de infidelidade normativa, como referiu Lima, com as propostas de nacionalização. O registro foi feito pelo Diário de Notícias em 27 de julho de 1929. Assim registra a notícia publicada em SOUZA (1941, p. 111) “O sr. Coelho de Souza, ao visitar a Escola Complementar da união Popular Católica de Novo Hamburgo, foi testemunha de lamentável rebeldia à campanha de nacionalização do ensino” era o título da notícia. Assim iniciava

O dr. José Pereira Coelho de Souza, Secretário da Educação e Saúde Pública, acompanhado do dr. Bonifácio Paranhos da Costa, diretor do Departamento Estadual de Saúde; da Professora D. Olga Acauan Geyer, Diretora da Instrução Pública do

Estado, e de outras pessoas, visitou, antontem, em viagem de inspeção, a vizinha cidade de Novo Hamburgo... Na escola complementar da União Popular Católica de Novo Hamburgo, o Dr. Coelho de Souza e o que o acompanhavam foram recebidos entre vibrantes aplausos. Em continuação, os escolares entoaram diversos hinos e canções patrióticas. Proferiu um longo discurso um pequeno aluno, cuja peça oratória foi lida e que demonstrava inequivocamente haver sido preparada adremente por outra pessoa. No aludido discurso era feita uma crítica rude à campanha de nacionalização do ensino (SOUZA, 1941, p. 112).

Esse discurso representou uma manifestação da forma como as comunidades de origem alemã da zona rural recebiam e reinterpretavam o projeto de nacionalização do governo.

Na ocasião o Dr. Coelho de Souza usou da palavra declarando que “os estabelecimentos escolares chamados estrangeiros, existentes no Estado, ... ou se enquadram no espírito da obra nacionalizadora ou serão imediatamente encampados pelo governo” (SOUZA, 1941, p. 114). O incidente, entretanto, indica como, num período de exceção, algumas formas autônomas no âmbito dos estabelecimentos de ensino subsistem, embora possam ser coibidas e tratadas autoritariamente. De fato, esse discurso causou suficiente impacto provocando reação do governo do Estado impondo o fechamento da escola.

O fechamento da Escola Normal Católica de Hamburgo Velho foi um dos impactos sofridos pela nacionalização, mas não um fato que produzisse paralisia nos meios católicos rio-grandenses. Como e

quem ressignificou os discursos de nacionalização e os rearticulou com os de valorização do professor rural? Em conjunto, o governo do Estado, por intermédio do Secretário da Educação e Saúde Pública, Dr. Coelho de Souza² e a Igreja, por meio do Arcebispo de Porto Alegre, Dom João Becker rearticulam e operacionalizam ações para a nacionalização e revigoração da escola elementar rural. Já havia ocorrido a nacionalização dos cultos religiosos (SOUZA, 1941, p. 68), ou seja, o Interventor Federal conseguiu que o Arcebispo Metropolitano ordenasse que os sermões da Igreja Católica fossem proferidos em português, o que foi registrado como grande conquista em prol da nacionalização (SOUZA, 1941, p. 49), que agora se operava na escola. De diferentes formas se processa essa apropriação, inclusive com a interveniência do Arcebispo que estabelece convênio com o governo do Estado assegurando alinhamento das escolas particulares com as propostas de nacionalização mas apenas daquelas que ele indicasse em listagem encaminhada à Secretaria da Educação.

Pelo convênio, assinado pelo Secretário de Educação e Saúde e pelo Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre, em junho de 1940 (UNITAS, 1940, p.138)³, a Cúria se instituiu mediadora das escolas católicas com o poder público assumindo os interesses do governo, controlando escolas e professores, forneceria a lista completa de escolas católicas assumindo a responsabilidade de que nelas seria ministrado ensino rigorosamente nacional afinado com a legislação nacional e estadual.

Considerando a utilidade social e nacional de uma perfeita harmonia e colaboração entre os poderes temporal e espiritual, firma-se o presente convênio, integrado pelas cláusulas seguintes, que englobam os direitos e os deveres dos dois pactuantes:

1º – A Arquidiocese de Porto Alegre tem ampla liberdade e autonomia de fundar e manter escolas católicas, bastando que as mesmas se sujeitem às cláusulas do presente convênio, para terem o amparo da lei e a proteção do Estado.

2º – A Cúria Metropolitana fornecerá à Secretaria da Educação a lista completa das escolas católicas da Arquidiocese, declinando qualquer responsabilidade pela conduta de todas aquelas que, embora de orientação católica, não se incluam na referida lista.

3º – À proporção que se fundarem novas escolas católicas, as mesmas serão registradas na Secretaria da Educação, por intermédio da Cúria Metropolitana, a qual, igualmente, dará baixa das que deixarem de existir.

4º – A Cúria Metropolitana se compromete, sem prejuízo da completa autonomia administrativa e confessional das referidas escolas, a manter nas mesmas um ensino rigorosamente nacional, de acordo com a legislação federal e estadual atinente à matéria. [...] Porto Alegre, 5 de Junho de 1940. Pelo Governo do Estado, (ass.) J. P. Coelho de Souza, Secretário de Educação e Saúde. (ass.) * João Becker, Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre.

A Arquidiocese teria ampla liberdade de fundar e manter escolas católicas, assegurando-lhes amparo da lei e proteção do Estado. Por intermédio dos párocos⁴ a Cúria procedia à listagem completa das escolas católicas, indicando sua localidade, município, a quem pertencia o prédio

escolar, quem era seu diretor, a quantidade de alunos e de turmas.

Em 1941, por decreto do Arcebispo Metropolitano, a ENR da Arquidiocese de Porto Alegre foi criada no Instituto Champagnat, dos irmãos maristas⁵, onde hoje está o Colégio Champagnat, campus da PUCRS. O local, onde se situava a escola, hoje plenamente urbanizado, era, naquela época, área nitidamente agrícola.

Os termos do convênio entre o Governo do Estado e a Cúria Metropolitana são resumidos a seguir:

CONVÊNIO QUE CELEBRAM O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E A ESCOLA NORMAL RURAL DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE.

Aos quatro dias do mês de junho de mil novecentos e quarenta e um, presentes o Exmo. Snr. Dr. J. P. Coelho de Souza, Secretário da Educação, por parte do Estado, e o Exmo. Snr. D. João Becker, Arcebispo metropolitano, pela arquidiocese de Porto Alegre, acordaram e convieram nas condições para reconhecimento da Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, que funciona no Instituto Champagnat, localizado à Avenida Bento Gonçalves nº 4314, dirigido pelos Irmãos Maristas e que se destina à formação de professores primários para as escolas das zonas rurais [...] Fica assim reconhecida pelo Estado a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, sendo válidos os diplomas pela mesma conferidos, observadas as cláusulas abaixo: [...] A distribuição no curriculum escolar das disciplinas não incluídas no curso propedêutico (primeiro ciclo do ensino secundário federal) bem como os programas respectivos, deverão ser submetidos à aprovação da Secretaria da Educação. [...] O Governo do Estado criará um quadro de profes-

res rurais do sexo masculino, o qual será integrado pelos diplomados na Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre e em outras congêneres. [...] Duas terças partes dos professores diplomados pela Escola Normal Rural ficarão à disposição das dioceses a que pertencem e uma terça parte à disposição do Estado. A seleção far-se-á mediante opção ou sorteio. [...] À Arquidiocese de Porto Alegre fica assegurado o direito de matricular um determinado número de religiosos na Escola Normal Rural, sem que os mesmos, depois de diplomados, fiquem sujeitos à distribuição prevista [anteriormente]. [...] Às escolas regidas por um professor diplomado na Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, o Governo lhes concederá subvenção correspondente a cinquenta por cento do ordenado que vencem os professores rurais por ele colocados. [...] O Governo do Estado auxiliará a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre com a subvenção anual de cinquenta contos de réis (50.000\$000).

A ENR da Arquidiocese era administrada pelos irmãos maristas, mas dentro de uma perspectiva de submissão aos atos da Cúria Metropolitana. A indicação de seu diretor era feita por ato do Arcebispo, por outro lado os párocos eram chamados a divulgar, em suas comunidades, a importância da formação de professores e a captação de candidatos à ENR, além de buscar recursos financeiros junto as suas comunidades.

O contexto de criação da ENR da Arquidiocese prolongou-se até o ano de 1943, quando ela foi oficializada.

OFICIALIZAÇÃO DA E. N. R. A 8 de Abril e 1943 foi promulgado o Decreto-lei nº 337 que aprova o atual plano de estudos das Escolas Normais Rurais oficializadas, pro-

vê sobre o aproveitamento e exercício dos professores rurais e dá outras providências. Destaca-se no decreto, o artigo 4 assim concebido: os professores rurais gozarão dos direitos e vantagens assegurados aos professores primários de carreira e estarão sujeitos aos mesmos deveres, observadas as disposições indicadas. A 15 de Maio de 1943 veio o Decreto nº 775 A que aprova definitivamente os regulamentos das Escolas Normais Rurais.

Esta descrição referente à instalação da Escola Normal Rural da Arquidiocese demonstra a complexidade das políticas educacionais. Por um lado, no contexto nacional havia um interesse em interiorização, em conter o êxodo para as cidades e em valorizar o professor rural. No caso do RS, por outro lado, elementos deste contexto misturavam-se com interesses da Igreja e floresceram num contexto de nacionalização do ensino no qual os professores rurais, se trabalhassem em escolas situadas em região de colonização alemã, eram visados e retirados de suas funções se não comprovassem domínio da língua portuguesa. Os panoramas internacional e nacional configuravam este contexto. A Igreja articula-se com o Governo e, no caso do RS, vários convênios assinalam esta aproximação. Os convênios, além dos decretos de nacionalização podem ser tomados como a materialização das negociações havidas no contexto de formulação das políticas. Entretanto vários níveis de institucionalização podem constituir o contexto de formulação das políticas. Se os convênios podem ser considerados como um deles, a oficialização dos estabelecimentos configurava um segundo nível de institucionali-

zação, o qual, muitas vezes ocorria apenas dois anos depois de criada a escola. Por outro lado a formalidade dos convênios instaura compromissos e procedimentos de fiscalização não sem assentar também benefícios para a ENR envolvida e para os que nela se titulassem.

Portanto, embora a implantação da ENR da Arquidiocese tenha sido um processo ocorrido nos anos 40, os diferentes contextos das políticas se evidenciam, sendo possível pensar cada escola como um foco com identidade própria construído na complexidade de suas relações concretas e interligada à totalidade. Há que aprofundar os estudos de caso de políticas para que se possa, com dados específicos referentes tanto ao cotidiano como às negociações e aos diferentes interesses envolvidos tratar as políticas como um espaço de complexidade, poder e intencionalidades.

Notas

¹ Este texto tem como material empírico os dados coletados no projeto História das Instituições Escolares: escolas de formação de professores (CNPq), o qual focaliza escolas normais rurais do Rio Grande do Sul, que funcionaram nas décadas de 40 até o início dos anos 70, quando a Lei 5692/71 elimina o projeto de formação de professores no nível que hoje chamamos de séries finais do ensino fundamental e que na época correspondia ao primeiro ciclo do ensino médio, instituindo como hegemônica uma tendência de formação de professores em nível superior embora admitisse a habilitação para o magistério em nível médio.

² José Conceição Pereira Coelho de Souza atuou como Secretário de Educação e Cultura do RGS no período do Estado Novo, mantendo-se neste cargo durante todo o período (1937-1945).

³ A Revista UNITAS, fonte documental importante desta parte deste capítulo, é publicada pela Cúria Metropolitana de Porto Alegre de 1913 a 1992, acompanhando o mandato de três arcebispos, D. João Becker que assumiu a arquidiocese de 08/12/1912 a 15/06/1946 (SILVA, 2003, p. 229), D. Vicente Scherer, e parte do de D. Altamiro Rossatto. Ao longo dos 80 anos de sua publicação teve periodicidade e especificidade de conteúdo diferenciadas, mas, no período abrangido neste estudo, continha todos os atos, discursos e notícias relacionados à ação ministerial do arcebispo, além de notícias religiosas nacionais, internacionais e das dioceses rio-grandenses.

⁴ A articulação entre o púlpito e a cátedra colabora

para o reconhecimento da importância das ENRs e constitui-se importante estratégia de reforçamento das múltiplas atribuições sociais diluídas entre a educação escolar e ações evangelizadoras da Igreja Católica de forma que “cada instituição deveria se aproveitar dos ritos das outras” (TAMBARA, 2005, p. 12).

⁵ Segundo Kreutz (2004, p. 214) os irmãos maristas desde o início do século XX diziam-se dispostos a implantar uma escola normal para formar professores para comunidades rurais de imigrantes. Argumento que este projeto antigo, mas nunca viabilizado, tenha sido talvez o motivo que levou a Cúria a procurar os maristas para a implantação, no contexto dos anos 40, a primeira ENR do Estado.

Referências

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto globalizado. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121- 137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: Mercado como estratégia de classe. In: GENTILE, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

COSTA, Maria José F.F.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997.

CUNHA, Luis Antonio. A reorganização do campo educacional: as conferências de educação. Educação e Sociedade, v. 3, n. 9, p. 3-48, maio 1981.

LIMA, Licínio. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação, problema nacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, 27(94), p. 47-94, 2006.

NOVOA, Antonio. Vidas de professores. Lisboa: ASA, 1992.

SANTOS, Lucíola de C.P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SOUZA, J.P.Coelho de. Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande. Porto Alegre: Thurmman, 1941. 488 p.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e eqüidade de gênero. Revista Brasileira de Educação, n. 1, p. 27- 49, jan./fev./mar./abr 1996.

TAMBARA, Elomar. Estado, Igreja e Educação: Urbi et Orbe. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu-MG:Anped, 2005, p. 1-15.

Recebido em 01 de julho de 2007.

Aprovado para publicação em 18 de agosto de 2007.

O Estágio Supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola

The Supervised Apprenticeship as formative experience to the collective work at school

Teise de Oliveira Guaranha Garcia*

Bianca Cristina Correa**

* Professora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. CEP 14040-901. E-mail: teise@ffclrp.usp.br.

** Educadora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. CEP 14040-901. E-mail: biancacorrea@ffclrp.usp.br.

Resumo

O artigo apresenta a experiência de estágio em “gestão e coordenação do trabalho escolar” realizada em um curso de Pedagogia, numa Universidade Pública do Estado de São Paulo. No recorte aqui apresentado, as autoras tomam a produção do trabalho coletivo como elemento constitutivo da qualidade da escola pública e, por isso, como eixo de formação durante a realização do estágio sob a responsabilidade de ambas. Assumem, pois, que a única maneira de levar os futuros professores a compreenderem a complexidade do trabalho coletivo é colocá-los diante do desafio de, durante sua própria formação, passarem por essa experiência. Esta, por sua vez, pode ser enriquecida na medida em que, na condição de estagiários, os alunos contam com a mediação da universidade. Os resultados observados até o presente momento, quando a experiência foi realizada pela terceira vez, demonstram que, embora sempre sejam necessários alguns ajustes, os objetivos do estágio tal como vem sendo organizado têm sido alcançados com êxito.

Palavras-chave

Estágio supervisionado. Formação inicial de professores. Trabalho coletivo.

Abstract

The article presents the training experience in “administration and coordination of the school work” accomplished in a course of Pedagogy, in a Public University of the State of São Paulo. In the cutting here presented, the authors take the production of the collective work as constituent element of the quality of the public school and due to that as formation axis during the accomplishment of the apprenticeship under the responsibility of both. They assume, therefore, that the only way to take the futures teachers to understand the complexity of the collective work is to put them in front of the challenge of passing by that experience during their own formation. This experience, for its time, can be enriched if while in the training, the students count with the mediation of the university. The results observed until the present moment, when the experience was accomplished by the third time demonstrate that although are always necessary some adjustments, the objectives of the training as it has been organized, have been reached with success.

Key words

Supervised training. Teachers' initial formation. Collective work.

Introdução

Discutir aspectos da formação inicial de professores para a escola básica seja no que se refere mais estritamente à docência, seja no que referente à gestão e coordenação do trabalho educativo, leva-nos necessariamente à discussão da qualidade do ensino. Assim, iniciamos este trabalho esclarecendo que, quando aqui nos referimos a uma escola pública de qualidade, temos presente que uma de suas características principais tem a ver com as formas de relacionamento que se estabelecem em seu interior. Seja no âmbito estrito da gestão, seja no do ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula, uma educação de qualidade é aquela que visa a humanização por meio da “atualização histórico-cultural” (PARO, 1986) das novas gerações, bem como por meio da permanente atualização dos adultos envolvidos com o processo, o que significa não perder de vista que também eles devem ser considerados em sua condição de humanidade. Desse modo, tomamos como um dos eixos fundamentais de qualidade o estabelecimento de relações marcadas pelo respeito entre todos os envolvidos, havendo, pois, a garantia de que todos, sem exceção, possam participar da tomada de decisões e expor seus interesses, suas dúvidas e seus saberes. Estabelecidas as relações dessa maneira, vislumbra-se a possibilidade de que o projeto pedagógico da escola seja a expressão não de um consenso idealizado e nunca alcançado, mas de acordos provisórios sempre passíveis de revisão que, entretanto, tenham em comum o objetivo maior de transformar os alunos em sujeitos bem educados.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta, sinteticamente, uma experiência de formação de professores em nível superior cujos fundamentos se encontram nessa noção de qualidade, enfatizando-se a relevância do trabalho coletivo.

Como se sabe, a importância de os educadores se comprometerem com o trabalho coletivo na escola é objeto de debate com quase tanta frequência quanto o é a constatação sobre as dificuldades e os desafios para que tal compromisso se materialize na educação escolar. Pensando na relevância do tema e nesses desafios é que as autoras, responsáveis pelo estágio em “Gestão e Coordenação do Trabalho na Escola” de um curso de Pedagogia em Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, desenvolvem a proposta de estágio que aqui será relatada e discutida. Observe-se, todavia, que nos limites deste artigo, sendo a discussão do trabalho coletivo privilegiada, não haverá condições para que todos os diferentes aspectos da atividade sejam detalhados e problematizados.

Estrutura e organização do Estágio

O curso de Pedagogia em questão teve início em 2002, sendo oferecido apenas no período noturno, o que confere certas peculiaridades ao perfil de seus alunos: em geral já trabalham ou tão logo ingressam no curso conseguem estágios remunerados e passam a exercer uma atividade remunerada; além destes há os que já atuam como professores possuindo habilitação para o magistério em nível médio e, mais raramente, licenciatura em outras áreas.

O estágio em gestão e coordenação que, no presente ano foi realizado pela terceira vez, ocorre no sétimo semestre do curso, quando os alunos já concluíram as demais atividades de estágio, dentre as quais aquelas relativas às diferentes metodologias de ensino.

Desde a sua elaboração e organização¹ até o momento atual, tem-se mantido sua estrutura básica e seus eixos norteadores, apesar de alguns pequenos ajustes decorrentes da contínua avaliação por parte de professores e educadores².

Como o curso possibilita que os estágios sejam feitos apenas em escolas conveniadas, ou seja, naquelas com as quais há contatos prévios, bem como durante o desenvolvimento das atividades, numa relação de proximidade e reciprocidade, os alunos devem se distribuir de maneira proporcional ao número de escolas com as quais se estabelece o convênio, o que resulta na organização de grupos compostos por no máximo 10 estudantes em cada unidade de ensino. Assim como nos demais estágios, o trabalho é realizado sempre por duplas e apenas em situações de força maior, individualmente. Entretanto, no caso do estágio em gestão, além de trabalharem em duplas, há atividades a serem desenvolvidas por grupos, de sorte que todos os alunos atuando numa mesma escola devem se organizar a fim de realizar plenamente o que está previsto.

Com relação à carga horária que perfaz um total de 120 horas, sua distribuição é organizada da seguinte maneira: a) 75 horas em campo; b) 10 horas de supervisão em pequenos grupos; c) 30 horas subsidiárias

destinadas à organização do grupo de estagiários atuando numa mesma escola e d) 5 horas para atendimento a grupos e duplas.

A distribuição da carga horária, como se pode observar, procura garantir, de forma sistemática, algumas horas para estudo, reflexão e registro, de modo que a experiência vivida no interior da escola possa ser problematizada pelos alunos. Além dessas horas, temos como prática de acompanhamento em todos os estágios do curso, e não apenas no de gestão, a realização do que denominamos “supervisão em pequenos grupos”³. Trata-se de encontros fora do horário de aula, que podem ocorrer semanal ou quinzenalmente, entre a educadora e a professora responsáveis pelo estágio e um grupo de no máximo 10 alunos⁴.

No que refere à realização do estágio em campo, ou seja, às atividades desenvolvidas na escola, temos a seguinte organização: observação e acompanhamento das práticas de gestão e coordenação; elaboração, execução e avaliação de pequeno projeto decorrente de demanda da equipe escolar, desde que considerados os objetivos do estágio e, finalmente, desenvolvimento de propostas subsidiárias ao Projeto Pedagógico da escola a partir de análise documental, realização de observações, entrevistas e aplicação de questionários a todos os segmentos da comunidade escolar.

Desafios à formação para o Trabalho Coletivo

A primeira questão a destacar na consecução do estágio tal como o propomos diz respeito às experiências preceden-

tes dos graduandos com a organização do trabalho na escola e a decorrente ausência de vivências nas quais as decisões precisem ser negociadas em um coletivo.

A formação inicial para o exercício da docência e das atividades de gestão e coordenação na escola guarda uma especificidade em relação a outros cursos profissionalizantes. Aqueles que ingressam em licenciaturas, mesmo sem nunca terem exercido a docência, têm um largo convívio com seu objeto de estudo, já que são necessários, pelo menos, 11 anos de frequência à escola básica para ingressar no ensino superior. O período de escolarização além de propiciar, ao menos em tese, acesso ao pensamento científico, por meio das diferentes disciplinas, contribui na constituição de valores e concepções, já que ao mesmo tempo em que são transmitidos os conteúdos conceituais, há certos padrões de relacionamento em andamento, os quais, consciente ou inconscientemente, estão conformando a mentalidade das crianças e jovens que frequentam a escola. Nesse sentido, a gestão e a coordenação da escola, ou por outra, as funções da equipe administrativa tendem a ser apropriadas pelos futuros docentes-gestores por meio da convivência com as práticas decorrentes de suas experiências como alunos da escola básica.

Ainda que consideremos a possibilidade de os estudantes constituírem uma visão crítica sobre a figura do diretor escolar, devemos ressaltar que tal visão tende a não atingir os aspectos centrais da administração conforme a entendemos, pois o que costumeiramente se produz são interpretações que negam a importância da

atividade administrativa ou que reproduzem a já famosa separação entre o “administrativo” e o “pedagógico” manifestada em expressões do tipo: “quero ser professor, pois é chato ficar cuidando da burocracia”; “quem manda na escola é o diretor, os professores só ensinam”; “o diretor não tem tempo para o “pedagógico” por causa do excesso de atividades “administrativas””.

Utilizamos-nos de expressões já ouvidas em nossas experiências docentes e no próprio estágio para reforçar que a maneira por meio da qual se compreende a tarefa administrativa na escola decorre de experiências reais, ou seja, não se trata apenas de uma anomalia ou de uma percepção distorcida da realidade. Mais do que isso, a realidade forja um aprendizado que faz todo o sentido se considerarmos a fragmentação do trabalho docente e a impregnação dos modelos administrativos empresariais por parte das políticas educacionais (CORREA; GARCIA, 2006).

Ocorre que as matrizes tradicionais orientadoras do trabalho na escola operam de fato a cisão entre administrativo e pedagógico, o primeiro termo referindo-se ao controle do trabalho e o segundo ao ensino. Argumentamos que essa cisão transporta para a atividade da escola padrões que negam seu objetivo institucional. Conforme nossa compreensão, o objetivo central da escola é contribuir no processo de atualização do homem histórico por meio do acesso ao patrimônio cultural do gênero humano, o que implica a apropriação do conhecimento científico e de valores correspondentes ao atual patamar civilizatório. Sendo assim, definimos a administração, com base

em Paro (1986), como atividade orientada para fins determinados que se caracteriza pelo emprego racional de recursos e pela coordenação do trabalho coletivo. Portanto, a administração tem como especificidade ser atividade meio coerente à consecução dos fins esperados. Se os fins escolares referem-se ao processo de atualização do homem histórico, como já mencionado, não é concebível o “administrativo” separado do “pedagógico”, nem a irrelevância da atividade administrativa. Sanchez Vásquez (1977) já analisara como a práxis pode, por reiteração, deslocar-se de meio para fim em si mesma. Dessa maneira, a práxis reiterativa e a transposição de modelos empresariais para a escola, sobretudo no que diz respeito à centralidade do diretor na condição de “gerente”, constroem uma maneira de se praticar a administração que justifica plenamente a compreensão constituída inicialmente entre nossos estagiários. Por tudo isso é que, ao iniciarmos a organização dos estágios, já nos deparamos com dificuldades que decorrem das concepções previamente constituídas em relação à gestão escolar.

Os graduandos organizam-se em grupos formados a partir de um conjunto de variáveis não controláveis pela professora e pela educadora, tais como: interesse por uma ou outra etapa da educação básica, bem como por uma unidade de ensino específica (dentre as conveniadas), afinidades pessoais e de estudo, horários possíveis para a realização do estágio e para a supervisão na universidade (fora do período de aula).

A composição dos grupos tem-se mostrado o primeiro desafio enfrentado pelos estudantes na realização do estágio.

Necessitando responder às variáveis diversas que se colocam no momento das escolhas individuais, em geral os alunos não conseguem satisfazer plenamente todas as suas necessidades, sendo colocados, desde esse momento, diante da decisão quanto ao que lhes é prioritário e quanto ao que podem ceder para compor uma dupla, bem como um grupo. Há um intenso processo de negociação, por vezes tenso, entre o grupo classe durante ao menos duas ou três aulas. A experiência precedente com tal processo de negociação é, em geral, muito limitada, o que exige grande esforço por parte dos graduandos em sua organização. Como mediadoras, investimos para que os próprios alunos consigam estabelecer acordos, avaliando a sua própria situação diante das condições de seus colegas, suas limitações e seus argumentos; o que não exclui nossa intervenção quando fatores de ordem objetiva assim o exigem, tais como a necessidade de respeitarmos o cronograma de trabalho, uma vez que todo processo precisa ser realizado em um único semestre.

Do ponto de vista prático, ainda, os desafios não se esgotam na composição do grupo. É necessário organizar a dinâmica de trabalho e a distribuição de tarefas, de tal modo que, de acordo com as possibilidades individuais, seja estabelecido um cronograma viável para a realização das atividades previstas.

Dentre esses outros desafios, destacamos os acordos necessários para que a socialização de informações entre os componentes transcorra adequadamente. A socialização de informações e o nível de comprometimento na assunção de responsabi-

lidades individuais e por duplas são, assim, aspectos fundamentais no que se refere à coordenação do esforço coletivo. Como já mencionado esse é um estágio com carga horária bastante elevada, constituído de atividades diversificadas que exigem dos alunos boa dose de envolvimento. Essas atividades, por sua vez, só foram organizadas como tal por pressupormos que elas seriam realizadas não por uma única dupla, mas por pelo menos duas em cada escola, o que corresponderia à divisão do trabalho entre no mínimo quatro estagiários. Na prática, entretanto, o mais comum é a formação de grupos com oito a dez estudantes, ou seja, com quatro a cinco duplas por escola, o que de um lado facilita o desenvolvimento do trabalho na medida em que ele pode ser dividido entre um número maior de pessoas, mas, de outro lado, a “administração” de um grupo maior tem se mostrado sempre mais complexa.

Parte do trabalho deve ser, assim, de fato dividido, dada a sua natureza e abrangência. É o caso, por exemplo, da aplicação dos questionários aos diferentes segmentos da comunidade escolar, com um número maior de participantes entre os seus alunos. O grupo deve conseguir se organizar de acordo com suas possibilidades para que os questionários sejam aplicados a todos os segmentos da comunidade escolar e, posteriormente, deve criar as condições para que os resultados sejam tabulados e os dados produzidos possam ser devidamente socializados entre todos os componentes. Como a elaboração de propostas subsidiárias ao projeto pedagógico da escola, bem como a análise mais global da instituição

só pode ocorrer tendo por base o resultado do conjunto de dados coletados, as duplas dependem umas das outras para realizar por completo o seu trabalho.

No acompanhamento do processo, observamos desde dificuldades no cumprimento dos prazos estabelecidos pelo grupo quanto à aplicação ou à tabulação de dados, até as que se referem aos meios de troca e socialização da informação. Por vezes, nossa intervenção mais incisiva se torna necessária para que o grupo reencontre seu caminho, mas em geral as orientações e as discussões em aula⁵ e em supervisão são suficientes para que o próprio grupo encontre meios de resolver os seus problemas.

Outro exemplo sugestivo para a compreensão da complexidade e do desafio que esse estágio suscita é a já mencionada elaboração de um projeto de intervenção a pedido da escola. Embora o grupo deva necessariamente atender a este pedido, o que poderia sugerir não haver margem para polêmica, sempre há espaço para as formas de desenvolvimento do projeto, para os seus contornos, para a definição dos meios, das estratégias etc., e conseqüentemente, há espaço para divergências. No ano corrente, diferentemente dos anos anteriores, definimos um rol de três possibilidades⁶ para que a escola escolhesse o que seria de seu interesse, o que diminuiu, em certa medida, os níveis de tensão entre os estagiários e o tempo necessário para que discutissem suas idéias e, assim, acordassem sobre o formato do projeto e os meios para sua execução. Todavia, a organização da atividade não se deu, ainda este ano, sem que houvesse discussão, o que entendemos não

como um problema, mas, antes, como parte de um importante processo formativo.

Outro exemplo, ainda, diz respeito à também já mencionada elaboração de propostas ao projeto pedagógico da escola. Nossa orientação é de que em posse de todas as informações o grupo se reúna para discutir e elaborar aquelas propostas coletivamente, embora deixemos como opção, em caso de não haver consenso, que cada dupla elabore suas próprias propostas. Nesse processo se percebe como as divergências na análise, e mesmo um maior ou menor envolvimento com a observação em campo e com o levantamento de informações por outros meios ficam explícitas nas diferentes propostas apresentadas. Mas, o mais interessante no processo formativo dos estagiários é a percepção, por parte deles, do quão difícil pode ser a construção de acordos a partir de olhares distintos que, por sua vez, devem ter em vista objetivos comuns.

Os exemplos da prática do estágio aqui apresentados remetem, cada um a sua maneira, à questão da distribuição de poder no interior do próprio grupo de estagiários, observando-se também aí a experiência que certamente viverão no interior da escola quando, como profissionais, estiverem atuando. Evidentemente, em qualquer atividade realizada coletivamente as características de personalidade de cada um dos envolvidos entram em cena na distribuição das responsabilidades, na forma como cada um se posiciona no grupo e, portanto, na condição que assumem. Em que pese, pois, as características de personalidade, o que observamos no trabalho coletivo relativo ao estágio em gestão parece evidenciar, mais uma

vez, o “peso” da formação recebida ao longo da escolaridade, ou seja, há alunos com uma história de maior participação, portanto mais atuantes e com maior iniciativa; há os que parecem ter sido sistematicamente silenciados, acreditando que obedecer é a única alternativa possível e, ainda, os que compreendem a necessidade de participação em diferentes posições para que todos realizem, em conjunto, o que foi proposto.

Na dinâmica de funcionamento dos grupos, o estabelecimento de relações ocorre de diversas formas, entre as quais destacamos dois tipos extremados: um ou dois alunos acabam assumindo funções de um “gerente”, quando se portam de modo mais arbitrário, situação na qual os colegas de grupo podem, por sua vez, assumir uma conduta de subserviência, aceitando as tarefas que lhes são apresentadas sem grandes discussões. Em outro extremo temos graduandos atuando como coordenadores que auxiliam na organização do esforço coletivo, quando argumentam em favor de um ou outro encaminhamento e conseguem fazer com que os colegas exponham seus pontos de vista. Temos, ainda, graduandos que, não assumindo a coordenação, nem posturas submissas, atuam no grupo para que os objetivos, compreendidos como sendo comuns a todos, possam ser alcançados. Claro está que essa dinâmica não se dá mecanicamente, de forma linear e com condutas tão simetricamente estabelecidas; assim como sabemos, por nossas observações, que sempre há aqueles alunos que, por razões diversas que neste trabalho não haveria como discutir, se relacionam com o curso e especialmente com o estágio

de forma burocrática, procurando fazer apenas o mínimo necessário para o alcance de notas que lhes garantam uma certificação.

A apresentação dessas condutas, pois, acentuando-se suas características, objetiva demonstrar como algumas dificuldades encontradas no contexto do exercício profissional no âmbito da escola podem ser encontradas já durante o processo de formação, devendo estas se configurar como objeto de análise e reflexão por parte dos estagiários.

Deve-se enfatizar, assim, que essas dificuldades de trabalho coletivo para realização das atividades de estágio não se configuram como empecilhos para a aprendizagem dos alunos em formação. Conforme André:

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir; expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos divergentes. Ora, essas habilidades e esses comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu exercício (ANDRÉ, 1997, p. 23).

Entendemos, desse modo, que essa vivência possibilita aos alunos uma reflexão de melhor qualidade, uma vez que para além do conhecimento a respeito dos problemas da escola, bem como sobre possíveis alternativas de superação, entre as quais o trabalho coletivo, os alunos podem experimentar, por si mesmos, a complexidade desse trabalho, com a vantagem de estarem sendo orientados teoricamente e apoiados no contexto da Universidade. Se até então a maioria desses alunos não

havia passado por experiências de trabalho coletivo, senão pela clássica divisão de tarefas em trabalhos escolares em que cada um se responsabiliza tão somente por sua parte, sem relação com as demais e com o todo, esse é um dos momentos privilegiados de sua formação para que possa não apenas vivenciar essa experiência, mas refletir sistematicamente sobre suas vantagens, suas dificuldades e os possíveis meios para torná-la cada vez mais adequada tendo em vista os objetivos educacionais que estão postos à nossa escola básica.

Considerações finais

Pelo exposto, tentamos demonstrar como vimos desenvolvendo as atividades de estágio em gestão e coordenação do trabalho na escola de modo que nossos alunos vivenciem a complexidade do trabalho coletivo, tantas vezes tomado, ao menos no discurso, como potencializador da qualidade do ensino.

Encontramos não em outro lugar senão na própria escola, as justificativas fundamentais para que nossos jovens candidatos à docência e gestão encontrem dificuldades na organização de trabalhos em grupo e, talvez mais importante para o que aqui discutimos, na realização de um estágio que visa a contribuir para a formação de um profissional capaz de trabalhar coletivamente. Tendo clareza de que não se trata de nenhuma panacéia, bem como das dificuldades e condicionantes à realização do trabalho coletivo, procuramos desenvolver com nossos alunos experiências que os coloquem em confronto direto com essa

dinâmica, procurando tanto minimizar certo romantismo em relação à idéia, quanto demonstrar as potencialidades de sua concretização.

Dado que os limites do presente trabalho nos impuseram o relato e a discussão sobre uma pequena parte do processo vivenciado, para concluir apresentamos dois excertos de avaliações finais e individuais apresentadas nos relatórios do estágio concluído no primeiro semestre do ano 2007:

Sobre a experiência única desse estágio, qual seja, o trabalho com um grupo maior que a dupla, digo que foi importante e se deu de maneira satisfatória, pois nos organizamos para que trocássemos informações constantemente (via grupo de e-mail e pessoalmente em reuniões). Também dividimos o trabalho logo no início, o que possibilitou que as duplas não ficassem 'perdidas' em relação à atividade que deveriam desenvolver e para que o trabalho não fosse feito duas vezes. Tivemos algumas discussões que foram solucionadas de modo 'civilizado' e alguns pontos de vista destoantes, o que pode ser verificado se se comparar os relatórios ou mesmo comparando-se as propostas subsidiárias, visto que uma foi feita pela dupla e a outra pelo grupo (aluna L).

Foi um desastre total. [...] Em outros casos nossa inserção na escola enquanto 'grupo de estagiários' – ao contrário do que ocorreu nas outras experiências de estágio, quando estagiamos como duplas – trouxe alguns inconvenientes na medida em que tínhamos que responder por atos praticados por qualquer dos membros do grupo, o que ocasionou um ou outro mal entendido. Como consolo, penso que nosso achapante fracasso em relação a essa questão nos serve de alerta quanto a visões simplistas e românticas que por ventura pudéssemos ter a respeito da organi-

zação do trabalho coletivo, já que se pensarmos nessa temática voltada às relações internas das unidades escolares temos que ter em mente que a tarefa é muitíssimo mais complicada (aluno M).

Como se vê, embora ambos apontem as dificuldades enfrentadas no trabalho em grupo, no primeiro caso a aluna reconhece os avanços percebidos e demonstra como conseguiram superar aquelas dificuldades; no segundo caso, a avaliação do aluno é mais "pessimista", mas ainda assim ele evidencia a percepção de que o trabalho de seu grupo, mesmo tendo sido um "fracasso", serviu-lhes para perceberem a complexidade de tal processo no contexto da escola. Esses dois excertos, assim, procuram evidenciar nossa perspectiva de que a formação para o trabalho coletivo deve ter por princípio, sobretudo no que diz respeito à realização de estágios, a relação intrínseca entre forma e conteúdo. Por isso, as diferentes formas encontradas pelos grupos para enfrentar os desafios que a proposta lhes impunha, a leitura do conjunto de relatórios⁷, bem como as auto-avaliações e as conversas durante as aulas e as supervisões de estágio nos levam a acreditar que o resultado final do processo é bastante promissor. Insistimos, pois, na idéia de que se a qualidade do ensino decorre, entre outros fatores, do trabalho coletivo na escola, a formação inicial de professores deve lhes propiciar experiências que se aproximem ao máximo daquilo que se espera que realizem ao assumirem diferentes funções na instituição escolar. No caso do estágio em gestão, esperamos que compreendam a administração e a coordenação do trabalho na escola não como atividade

de uma única pessoa na condição de chefe ou gerente, mas como atividade a ser compartilhada, com todas as dificuldades que ela implica, mas, também, com toda a potencialidade que ela encerra.

Notas

¹ Em 2005, quando esse estágio foi oferecido pela primeira vez, havia outro professor responsável pela disciplina, sendo a educadora a mesma que ora apresenta este trabalho em parceria com a docente que desde 2006 assumiu o referido estágio.

² Uma peculiaridade do curso é que além de um docente, há também um “educador”, profissional de nível superior cujas atribuições vão desde a organização e desenvolvimento de cada um dos diferentes estágios, até o seu acompanhamento nas escolas em que se realizam. No presente ano contamos com três educadoras, entre as quais uma doutora e duas doutorandas, formação que, no caso, confere uma melhor qualidade ao curso.

³ Sobre essa atividade, ver: CORREA; PIOTTO; TINÓS, 2006.

⁴ Excepcionalmente esse grupo pode ser um pouco maior e, nessa condição, o número máximo de alunos é 15.

⁵ Além de uma disciplina-estágio prevista na grade curricular, bem como dos encontros de supervisão fora do horário de aula, o estágio acontece durante a vigência da disciplina “Gestão e coordenação do trabalho na escola II”, tendo sido a I ministrada no semestre imediatamente anterior. Ambas as disciplinas são oferecidas pela mesma docente que responde pelo estágio.

⁶ As possibilidades foram: ciclo de palestras com tema e público a ser definido pela escola; atividades de formação para o grêmio escolar e atividades artístico-culturais visando à formação de diferentes segmentos da comunidade escolar no que se refere à participação e à democratização da gestão.

⁷ Vale dizer, aliás, que a produção de relatórios, embora momento fundamental de sistematização das reflexões, não é o único, nem o principal produto esperado do estágio em gestão escolar.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli E.D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs). Alternativas no ensino de didática. Campinas-SP: Papirus, 1997.

CORREA, B.C.; GARCIA, T.O.G. Administração Escolar: a centralidade do diretor em questão. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO, 10., 2006, São Bernardo do Campo. Anais..., 2006. v. 01. p. 1-16.

CORREA, B.C.; PIOTTO, D.; TINÓS, L. Uma experiência de supervisão de estágio em pequenos grupos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, Recife-PE, 2006. Anais..., 2006.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Administração escolar: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 23 de outubro de 2007.

Aprovado para publicação em 27 de novembro de 2007.

Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência*

The Policy of Quotas for Afro-Brazilian students in the State University of Mato Grosso do Sul – a study of the factors affecting permanence

Mariluce Bittar**

Maria José de Jesus Alves Cordeiro***

Carina Elisabeth Maciel de Almeida****

* Agências Financiadoras: CNPq; FUNDECT/MS; UCDB.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UCDB e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPES.
e-mail: bittar@ucdb.br

*** Mestre e Doutoranda em Educação-Currículo na PUC/SP. Docente da UEMS, Bolsista PICDT da CAPES e pesquisadora do GEPPES.
e-mail: maju@uems.br

****Doutoranda em Educação na UFMS. Bolsista CAPES, pesquisadora do GEPPES.
e-mail: carina.em@pop.com.br

Resumo

Este artigo analisa a implantação da política de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa desenvolveu-se por meio de análise documental e entrevistas com alunos cotistas negros da UEMS. O principal objetivo consistiu em identificar os fatores que contribuem para a permanência desses alunos na educação superior. A UEMS implantou a reserva de 20% de vagas para negros por meio da Lei Estadual n. 2.605 de 2003, como resultante da pressão dos movimentos sociais. Apesar de encontrarem dificuldades econômicas para permanecerem em seus cursos de graduação, os entrevistados afirmaram que o sistema de cotas possibilitou o acesso e, principalmente, a reflexão sobre a identidade negra e a discriminação racial no ambiente acadêmico. Faz parte das funções da universidade atender a demanda por mais educação e o acesso de brancos, negros e índios constitui-se num anseio social e num direito constitucional.

Palavras-chave

Educação Superior. Política de Cotas. Acesso e Permanência.

Abstract

This article discusses the implementation of the policy of quotas in the State University of Mato Grosso do Sul. The research developed by means of document analysis and interviews with black quotist students of UEMS. The main objective was to identify the factors that contribute to the permanence of these students in higher education. The UEMS implemented the reservation of 20% of places for blacks, through the State Law n. 2,605/2003 as a result of the pressure of social movements. Despite economic difficulties are to remain in their courses for graduation, the respondents said that the system of quotas has access and, above all, a reflection on the black identity and racial discrimination in the academic environment. It is the task of the university meet the demand for more education and access for whites, blacks and Indians is in a social desire and a constitutional right.

Key words

Higher Education. Policy Assessments. Access and Permanence.

Introdução

Este artigo investiga a implantação da política de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) privilegiando a análise dos fatores de permanência de alunos cotistas negros na universidade. São apresentados resultados parciais do Projeto de Pesquisa “Política de Cotas para Negros na Educação Superior: estratégia de acesso e permanência?”, que se desenvolve com o apoio financeiro do CNPq, da FUNDECT/MS e da UCDB. A pesquisa se realiza no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPEs vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.

A política de cotas para negros na educação superior é um tema complexo, tanto do ponto de vista conceitual e teórico quanto prático, isto é, de implementação nas universidades; mesmo porque a questão principal envolve o tema do preconceito racial que tem sido evitado e combatido por vários setores da sociedade brasileira.

A educação de crianças, jovens e adultos reproduz a distinção racial inferiorizando negros e indígenas de uma forma dissimulada, pois racismo e preconceito são considerados crime. Na tentativa de lutar contra todos estes aspectos, surgem as ações afirmativas e entre elas as cotas. Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, as cotas conseguiram favorecer o acesso de negros e indígenas às salas de aula de cursos nunca imaginados, tais como Direito e Enfermagem, ambos no município de Dourados e que se constituem objetos desta pesquisa.

O curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados oferece 50 (cinquenta) vagas e o curso de Enfermagem oferece 30 (trinta) vagas anualmente, desde o vestibular de dezembro de 2003 para ingresso em 2004, sendo 20% das vagas ofertadas como cota para negros e 10% ofertadas para os indígenas de Mato Grosso do Sul e de outros estados, desde que atendidos os critérios de inscrição. Em 2004, nestes dois cursos, foram preenchidas na primeira chamada do vestibular todas as vagas

ofertadas pelo sistema de cotas e assim sucessivamente, ano após ano.

As cotas na UEMS: uma história a ser construída

O tema da política de cotas, considerada uma “medida compensatória” no sentido de promover o princípio da igualdade em prol de minorias étnicas, chegou à UEMS por meio da Lei n. 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas¹ e a n. 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. O Conselho Universitário (COUNI) da UEMS, após discussões com lideranças indígenas e com organizações do Movimento Negro estabeleceu, em julho de 2003, por meio das Resoluções n. 241/03 e n. 250/03 o percentual de 10% para os indígenas e a exigência, no caso dos negros, de ser oriundo de escola pública ou bolsista de escola privada. No entanto, era necessário definir critérios de inscrição que fossem ao encontro dos anseios dos movimentos sociais defensores da política de cotas.

O assunto foi levado à Câmara de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para estudo e elaboração dos critérios de inscrição. Os conselheiros solicitaram a formação de uma comissão com a participação do Movimento Negro, do Conselho Estadual de Direito do Negro, de Lideranças Indígenas e da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado para realizar o trabalho.

A Comissão, ao iniciar os trabalhos, organizou um Fórum de discussão intitulado “Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos”, que ocorreu nos quatorze municípios onde a UEMS está presente e na sua sede, em Dourados. Do Fórum participaram representantes indígenas, Movimento Negro e sociedade em geral, além da comunidade acadêmica. As mesas foram compostas por conferencistas que apresentaram propostas contra e a favor do sistema de reserva de vagas para esses dois segmentos, subsidiaram não só o trabalho da Comissão, mas incrementaram o debate das Unidades Acadêmicas da Universidade.

Baseada naquelas discussões, a Comissão desencadeou um processo de sensibilização na Universidade por meio da realização de seminários, palestras, reuniões com coordenadores de cursos e gestores por um período de seis meses. Foram realizadas diversas audiências públicas em vários municípios do estado (Dourados, Ponta Porã, Aquidauana) com a presença da Pró-Reitoria de Ensino e do Deputado Estadual Pedro Kemp, autor da lei de cotas para negros. Nessas audiências, procurava-se esclarecer e divulgar as leis e os critérios de inscrição no sistema de cotas, que estavam sendo construídos coletivamente, incluindo a necessidade de se garantirem as condições de permanência dos alunos cotistas na Universidade.

Na regulamentação dos critérios de inscrição, o Movimento Negro por meio das várias instituições que o compõem, trouxe para a discussão o critério do fenótipo e da pobreza, além dos já estabelecidos pelo

COUNI. Os indígenas Guaranis Kaiowá e Terena trouxeram o critério da descendência indígena atestada pela comunidade indígena juntamente com a FUNAI, além do RG indígena.

Em agosto de 2003 foi aprovada a Resolução CEPE/UEMS n. 382/03 revogada pela Resolução CEPE/UEMS n. 430 de 30/07/04, com os critérios exigidos para inscrição, conforme demonstra o Quadro I.

NEGROS	INDÍGENAS
<p>I uma foto colorida recente 5x7 cm;</p> <p>II autodeclaração constante na ficha de inscrição;</p> <p>III fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedido por escola da rede pública de ensino;</p> <p>IV declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.</p> <p>V Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.</p> <p>VI Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente aos setenta por cento referentes às vagas gerais.</p>	<p>I fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);</p> <p>II declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio em conjunto com umas Comissões Étnicas constituídas em cada comunidade.</p> <p>III Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente aos setenta por cento referentes às vagas gerais.</p>

Quadro I: Critérios para inscrição de alunos cotistas

Fonte: UEMS, 2003.

Os dados alarmantes que comprovam o tamanho da desigualdade social no Brasil, em decorrência da discriminação racial, refletem-se também no estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com estudos apresentados e citados pela Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado, ser negro em Mato Grosso do Sul significa, em relação à população branca, ter duas vezes menos chance de concluir o Ensino Fundamental; ter chances quase nulas de ingressar em cursos superiores como medicina, engenharia

ou direito, entre outros; e ter três vezes menos chance de chegar até o final do Ensino Superior. Significa ainda, ganhar pouco e em profissões de baixa qualificação. A pele negra significa mais uma barreira no mercado de trabalho, que discrimina trabalhadores pela aparência, ou seja, pelo fenótipo².

Com base em dados como estes é que o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul e outras organizações, lutaram pela aprovação das leis que estabelecem cotas para negros e indígenas nos cursos superio-

res da UEMS como uma ação afirmativa. Segundo Rocha (1985), a ação afirmativa é uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias.

Neste intuito, o Parecer/CNE/CP n. 003/2004, de 10 de março de 2004, afirma que as ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e à discriminação, tais como: a Convenção da UNESCO, de 1960, direcionada ao combate a todas as formas de racismo, e a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul.

O uso do critério do fenótipo nos remete a discussões mais amplas referentes à raça, identidade, etnicidade, racismo e outros termos. De acordo com o Parecer já citado se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça, cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. O termo raça é usado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar determinadas características físicas, tais como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras: O emprego do termo étnico na expressão “étnico-racial” serve para indicar que essas relações tensas relacionadas às diferenças na cor da pele e dos traços fisionômicos referem-se também à raiz cultural de ancestralidade africana, que difere em visão

de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Com relação ao racismo, a Constituição Brasileira de 1988 considera-o como crime inafiançável, passível de pena de prisão; no entanto, a sociedade brasileira continua a se dividir entre brancos e negros, pobres e ricos e de forma dissimulada discrimina negros, indígenas, pobres e outros. Estes conceitos auxiliaram no entendimento da necessidade das cotas no âmbito da UEMS e de como deveriam ser conduzidos os estudos, discussões e regulamentação das leis que fundamentariam a sua implementação.

A aprovação dos critérios baseado no fenótipo para os negros e na descendência para os indígenas é uma tentativa de a UEMS colocar em prática o que Munanga (2002) defende em entrevista concedida à Revista Raça on-line, com o título “Chances Iguais”: “[...] a questão da raça [deve ser] combinada com a questão de classe para o estabelecimento de critérios, para que negros pobres tenham acesso à educação”. De acordo com dados do IBGE (1999), 44% da população brasileira é composta de pretos e pardos, porém apenas 8% deles têm acesso à educação superior. Dados mais recentes indicam que os números continuam desfavoráveis “[...] à cor que representa a maioria da população brasileira: a taxa de analfabetismo da população negra com 15 anos ou mais é de 16,7%, mais que o dobro do percentual da população branca” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2007).

Estes dados, por si só, servem de sustentação para a defesa de qualquer política

de ação afirmativa referente aos negros. Quanto aos indígenas, os dados são mais expressivos, pois Mato Grosso do Sul, tem a segunda maior população indígena do

país com cerca de 72 mil índios de nove nações; no entanto, nem mesmo o governo estadual tem dados concretos sobre quantos estão cursando a educação superior.

COTAS		2003	2004	2005
Vagas Gerais (Branços)	Inscritos	8.977	9.988	8.543
	Aprovados	7.287	7.602	5.938
	Matriculados	1148	1.218	1.533
Negros	Inscritos	615	1.080	938
	Indeferidos	279	506	580
	Aprovados	290	467	240
	Matriculados	236	308	214
Indígenas	Inscritos	186	259	331
	Indeferidos	0	0	0
	Aprovados	116	119	97
	Matriculados	67	60	97

Quadro II: Candidatos cotistas negros e indígenas na UEMS: inscritos, indeferidos, aprovados e matriculados em 2003, 2004 e 2005.

Fonte: NUPS/PROE/UEMS, 2006³.

É importante mencionar que do total de inscrições indeferidas de candidatos cotistas negros no ano de 2003 (279), 69 foram relacionadas ao fenótipo; em 2004, do total de 506, 191 foram indeferidas pelo mesmo motivo e, em 2005, do total de 938 inscritos pelo sistema de cotas, 583 foram indeferidas pelo fenótipo. O aumento de inscrições indeferidas de acordo com o fenótipo do candidato evidencia que muitos deles tentaram beneficiar-se da política de cotas como uma estratégia de acesso à universidade por uma via de menor concorrência, pois nas vagas gerais a relação candidato/vaga, via de regra, é maior.

As vagas não preenchidas por cotistas negros e indígenas em todos os vestibulares foram destinadas aos candidatos das vagas gerais.

A permanência de alunos cotistas negros na educação superior

A questão da permanência dos alunos cotistas negros na educação superior é aspecto relevante para que se identifique tal ação afirmativa como sendo favorável, ou não, no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, uma vez que a certificação desse nível de ensino é, muitas vezes, determinante para a inserção no mercado

de trabalho e, conseqüentemente, para a sobrevivência humana na sociedade capitalista, na qual o trabalho é compreendido como necessário à condição de cidadão, de sujeito cuja mão de obra favorece o avanço econômico do país. Boaventura de Sousa Santos expressa tal condição, enfatizada no século XX: “A educação cindiu-se entre cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado” (SANTOS, 2003, p. 196). Essas características influenciam na obtenção de empregos e na remuneração destes, o que delega função determinante à educação superior, mesmo que esta não seja efetivamente determinante.

No desenvolvimento desta pesquisa foram entrevistados os cotistas negros dos dois cursos de Direito e Enfermagem da Unidade Universitária do município de Dourados, visando a identificar e analisar dados sobre aspectos relativos ao seu ingresso (nos anos de 2004 e 2005) e permanência na Universidade.

Participaram da entrevista sete cotistas negros do curso de Enfermagem e cinco do curso de Direito. Alguns não quiseram participar, “[...] talvez para não serem identificados como cotistas[...]”, segundo A3, um dos alunos entrevistados. Não nos causa estranhamento tal atitude considerando que, desde criança, os negros e os indígenas são submetidos a processos de discriminação, preconceitos e atos de racismo inclusive na escola, o que imprime marcas negativas em sua subjetividade e na dos que os discriminam levando-os a um processo de naturalização do racismo.

Tais tratamentos preconceituosos, discriminatórios e em muitos casos racistas têm como fundamento os “estigmas” criados e mantidos pela sociedade que, segundo Goffman (1988), desde os tempos dos gregos foram criados para se referir aos sinais corporais que evidenciam “o extraordinário” ou “o mau” sobre o status moral do indivíduo, sendo o ambiente social responsável pela categorização das pessoas de acordo com as marcas/estigmas que apresentam. No caso brasileiro, os negros e os índios são estigmatizados pelo seu “fenótipo” (com base na cor da pele, traços fisionômicos) e cultura, tornando-os susceptíveis a aceitarem a forma como são vistos pelos outros, podendo inclusive aceitar o estigma como algo natural e, ainda, entrar num processo de autodepreciação e uso do estigma como desculpa para fracassos ocorridos por outras razões. Assim, para o autor há uma relação entre identidade (assumir ser cotista negro) e estigma.

No processo de interação social a que todo ser humano é submetido, o estigma a ele atribuído (caso dos negros e indígenas) serve de parâmetro para a inferência de outras características indesejáveis e passa a reger a relação social, dificultando ou até impedindo a mobilidade social do indivíduo. Para isto são criadas ideologias, tais como a democracia racial e a meritocracia com o fito de manter o estigmatizado na periferia do sistema, lugar que Goffman (1988) chama de menos valia. A pessoa estigmatizada geralmente é insegura em relação a como os demais a percebem e a como será recebida ou tratada no contato social. Goffman (1988) chama isto “de iden-

tidade deteriorada”, ou seja, o resultado do impacto da estigmatização étnico-racial na identidade pessoal. Este impacto é causado pelas atitudes de discriminação, preconceito e “racismo” sofrido pelo estigmatizado.

Ao analisar a questão da identidade, Ciampa (1977) trabalha com o conceito de metamorfose que ocorre de forma contínua durante toda a vida, ou seja, um morrer e viver diários. Assim, o acesso à educação superior como cotista exige do negro e do índio um assumir identitário ou uma re-construção da identidade construída de forma contínua. No caso da identidade étnico-racial, o processo de transformação ou metamorfose passa por algumas fases específicas que se iniciam no momento em que se toma consciência da discriminação sofrida e da força nele contida, passa pela luta interior gerada pelo processo de submissão e desejo de insubordinação, a sensação de raiva e angústia que força a reconhecer o fenótipo étnico-racial desarticulando o mundo simbólico, trazendo confusão e desamparo. Ocorre, portanto, um conflito entre a identidade construída e a busca de uma nova identidade. É um processo gradual que muitas vezes não é visível, mas que tem como base a tormenta interior e os sentimentos de frustração, raiva, culpa e angústia; nesse momento ocorre a descoberta de outra concepção: a negritude para os negros e a indianidade para os indígenas.

Em relação às notas os alunos expressam que independe do fato de ser cotista, ou não, o que determina notas boas é o empenho nos estudos. Mesmo sentindo certo impacto no primeiro ano do curso,

por meio de cobranças sobre o processo seletivo (cotas), com o passar dos meses o assunto não foi mais abordado, como afirma um dos alunos entrevistados: “Eu notei que nossos colegas falavam: ‘isso não é justo, vocês não têm oportunidades iguais.’” Acho que a única diferença foi no vestibular” (A2, 2005).

Mesmo com sistema de cotas para o ingresso na educação superior, alunos cotistas negros encontram dificuldades para permanecer nesse nível de ensino. A pesquisa detectou que os principais obstáculos para a permanência se apresentam nas questões econômicas.

Os gastos com moradia, vale-transporte, alimentação e aquisição de livros são mencionados como despesas com que o aluno cotista negro deve arcar:

Se você junta 30, 30, 30 [valor da passagem para visitar os pais que moram em outra cidade] todo ano letivo, quantos livros daria para comprar.. mas se não compramos livros, é porque muitas vezes não temos alternativas; outra questão é: compramos livros ou vamos a pé para a universidade [o campus fica distante do centro da cidade] (Entrevista, aluno A2, Direito).

Os alunos mencionam que bolsas de estudo e estágios remunerados facilitariam a permanência nos cursos freqüentados e afirmam que a única “facilidade” foi o ingresso na universidade por meio do sistema de cotas. Ao mesmo tempo em que expressam tais dificuldades, demonstram que a “busca pelo conhecimento” os impulsiona e faz ultrapassar algumas das dificuldades econômicas e sociais, principalmente devido ao turno em que os cursos pesquisados são oferecidos: ambos são

diurnos, o que dificulta a atuação acadêmica concomitante à execução de trabalhos remunerados. O relato de uma aluna expressa tal afirmação: “Sou voluntária do Fórum à tarde, faço estágio, não ganho um centavo. Eu poderia estar em casa estudando, eu poderia estar fazendo outra coisa para ganhar uma renda, mas estou buscando mais conhecimento sem ganhar nada” (Entrevista, aluna A3, Direito).

As entrevistas demonstram que, mesmo com dificuldades econômicas, a família apóia a permanência desses alunos cotistas nos cursos de graduação, uma vez que o período integral (no caso do curso de Enfermagem) dificulta a conciliação dos estudos com o trabalho. Os alunos do curso de Direito, apesar de estarem economicamente em situação melhor que os demais, encontram dificuldades para acompanhar o curso, participar de projetos, estudar para as provas e ir às aulas todos os dias, por absoluta falta de tempo, uma vez que priorizam a participação em estágios (remunerados ou não).

A falta de diálogo por parte de professores, principalmente do curso de Direito, com os alunos que sentem dificuldades no processo pedagógico é apontada pelos alunos cotistas como um dos problemas para a permanência; citam como exemplo os cotistas indígenas que evadem do curso por se sentirem “abandonados”. De acordo com um dos alunos do curso de Direito:

Talvez o apoio do professor, não que os professores sejam ruins ou que sejam ignorantes, mas acho que um posicionamento melhor precisa conversar mais com esses alunos que estão meio ruins. Inclu-

sive os indígenas que abandonaram, foi porque estavam em uma distância boa e quando viam já não tinham ligação nenhuma com o curso, acho que os professores podiam dar esse apoio, dizer: “ei, vem cá”. Conversar com ele passar algum trabalho, marcar uma horinha (Entrevista, aluno A4, Direito).

O acompanhamento pedagógico é uma das estratégias propostas pela UEMS, para favorecer a permanência de alunos cotistas; entretanto, essa ação ainda não está sendo plenamente desenvolvida. Tal apoio é necessário, uma vez que todos os alunos cotistas são oriundos de escolas públicas; alunos da Enfermagem (não só os cotistas, mas todos os oriundos de escola pública) sentem alguma dificuldade em disciplinas como bioquímica, considerando que na rede pública geralmente não existe professor qualificado na área específica e os mesmos não freqüentaram bons cursinhos como os alunos da rede privada. De acordo com um dos entrevistados, do curso de Direito, a falta de apoio por parte dos docentes, se deve ao não-cumprimento da carga horária: “Eles são pagos para uma hora, por semana (eu não sabia disso, no final do ano contaram), para se dedicarem aos alunos. E essa uma hora eles estão fora daqui, ganhando o dinheiro deles” (Entrevista, aluno A2, Direito).

O pequeno número de bolsas oferecidas pela Universidade é outro aspecto mencionado pelos alunos cotistas como dificuldade para permanecer estudando; a UEMS é uma instituição nova e não conta com apoio de instituições de fomento para garantir um número necessário de bolsas para alunos cotistas negros.

Não obstante, os entrevistados apontam algumas ações que devem ser desenvolvidas e/ou implementadas como forma de superar essas dificuldades e garantir a permanência deles na Universidade: a) maior dedicação aos estudos como forma de superar os demais obstáculos; b) apoio dos professores e da Instituição com incentivo para pesquisa, estudo, indicação de caminhos que facilitem o acesso ao conhecimento; c) disponibilidade de mais bolsas para a melhoria e enfrentamento das condições econômicas; d) incentivo dos colegas não cotistas; e) oferta de monitorias; f) oferta de estágios remunerados para melhoria das condições econômicas; g) apoio familiar; h) fortalecimento da escola pública (ensino médio) no tocante aos conteúdos básicos.

O acesso à educação superior traz consigo a necessidade da permanência e conclusão desse nível de ensino. Faz parte das funções da universidade atender a demanda por mais educação e o acesso de brancos, negros, índios, ricos ou pobres constitui-se num anseio social. Boaventura de Sousa Santos aponta que a universidade é um direito a ser alcançado, é uma aspiração construída coletivamente e, por isso, deve ser consolidado: “Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a” (2003, p. 211). Se todos têm direito à educação, a permanência é tão necessária quanto o acesso.

Considerações Finais

Uma educação democrática deve começar com o questionamento sobre as mudanças que devem ou não ser feitas na sociedade, em especial na escola e de que maneira podem ser implementadas. Nesse processo de mudança é preciso levar em consideração o papel dos professores, pois são fundamentais no processo pedagógico de seus alunos, em especial, os alunos cotistas negros que já passaram ou continuam passando por processos históricos de exclusão.

É importante que os professores situem dialeticamente suas crenças, valores e práticas, ajudando a compreender a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que se deparam cotidianamente, isto é, compreender a totalidade na qual, tanto eles quanto a escola, estão inseridos, seja do ponto de vista histórico, social ou cultural.

Esse “situar” levaria os professores a determinarem o papel da universidade, da escola, do currículo, da pedagogia e do próprio professor no contexto sociocultural, revelando o desenvolvimento histórico e o tipo de relação existente com a racionalidade dominante (GIROUX, 1986). Tal visão proporciona um foco teórico que auxilia no desenvolvimento de categorias mais críticas usadas para entender as ligações entre o controle social organizado e os princípios que estruturam a experiência escolar, suscitando questões a respeito dos determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos que aparecem nas percepções do senso comum dos professores, nas rela-

ções professor-aluno, aluno-aluno e na forma e conteúdo dos materiais curriculares.

Uma política pública de inclusão deve fundamentar-se em pressupostos teóricos que atendam o critério da universalização do atendimento. Caso contrário, o processo pode transformar-se numa inclusão marginal, ou seja, do ponto de vista da garantia do acesso à vaga o negro e o indígena podem ser considerados um cidadão incluído, mas do ponto de vista moral, pedagógico e espiritual ele poderá continuar sentindo-se excluído. Há outros elementos que devem ser garantidos juntamente com o acesso à vaga, como por exemplo, as condições materiais e morais de permanência nos bancos escolares e a mudança nos currículos de cada curso da universidade, contemplando aspectos ligados à diversidade étnico-racial e outros.

Essas mudanças dependem, também, dos professores e de sua postura diante dessas políticas, atuando no combate aos processos de discriminação, preconceito e racismo e não como perpetuador do processo meritocrático puro e simples instalado nas universidades. Discutir o racismo, principalmente o acadêmico, é difícil, pois a comunidade universitária, em geral, está acostumada a lidar apenas com um universo discente de brancos e uma minoria de pardos. Incluem-se, nesse contexto, os professores que não se reconhecem como negros e acabam assumindo a identidade do branco, como mecanismo de inclusão social.

Para atender esta expectativa fazem-se necessárias mudanças radicais no contexto universitário, pois na perspectiva de

Freire (1997), as escolas tratam os alunos, principalmente os oriundos das chamadas "minorias", como seres a-históricos e acabados, desrespeitando os saberes com que eles chegam à escola, desconhecendo sua realidade concreta e dissociando os saberes curriculares e a experiência social dos alunos. Não se discutem as implicações ideológicas e políticas do descaso da classe dominante com as diferenças, visto que a sociedade precisa de trabalhadores dóceis e as escolas, por intermédio de suas relações sociais e de seu currículo oculto garantem, de alguma forma, a produção dessa docilidade.

Desse modo, é possível que a política de cotas não garanta de per si a permanência do negro e do indígena na educação superior; esse sistema possibilita o acesso, tendo em vista que esse contingente da população é pobre e não tem condição de se manter em alguns cursos superiores considerados de elite, como por exemplo, os cursos na área de ciências da saúde e agrárias, entre outros, pois geralmente são cursos integrais que requerem do aluno investimento material muito alto, mesmo sendo cursos oferecidos em instituições públicas de ensino.

A entrada de negros e indígenas na educação superior pelo processo de cotas pode, em médio prazo, causar mudanças no contexto acadêmico e na relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, na estruturação do discurso pedagógico e dos currículos que estão em prática na universidade. Segundo Apple (1989), desde a fase inicial do processo de escolarização, a cultura, a linguagem, as normas e os valores

dos grupos dominantes são utilizados como currículo oficial em nossas escolas.

Os negros e indígenas cotistas utilizam o sistema de cotas como uma oportunidade de ter acesso a um direito e contra o sistema de ensino que nunca os considerou, a não ser como meros “objetos de pesquisa”. Além disso, a sala de aula com brancos, negros e indígenas obriga os intelectuais, professores e pesquisadores a reverem suas posições e a se colocarem como desencadeadores desse processo.

Diante deste novo contexto cabe aos docentes do ensino superior a responsabilidade de construir uma nova relação professor/a-aluno/a livre de pressões, de preconceitos e discriminações. Para isto, será necessário que os mesmos se desnudem da cultura racista e meritocrática presente nas universidades. Nessa perspectiva a educação superior deve assumir novos compromissos como: fiscalizar no seu interior os atos de racismo de que são vítimas os negros e indígenas; reestruturar as relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos; discutir as concepções e modos de avaliação da aprendizagem discente evi-

tando transformá-los em mecanismos de exclusão; rever posturas docentes e institucionais; criar estratégia pedagógica para a reeducação das relações; ampliar o foco dos currículos para as diversidades culturais, raciais, sociais e econômicas brasileira.

Finalmente, as mudanças sociais e econômicas são parte de uma relação contraditória, na qual a diversidade é determinante e o respeito às diferenças necessário para que a educação superior alcance seus objetivos numa sociedade em processo de desenvolvimento.

Notas

¹ Ao contrário da Lei Estadual n. 2.605, de 2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas do processo Seletivo da UEMS para negros, a Lei n. 2.589, de 2002, não estabeleceu o percentual de reserva de vagas para os indígenas, fato que resultou na necessidade de a própria Universidade discutir e definir tal percentual.

² Conforme “Oferta e Demanda de Recursos Humanos em Mato Grosso do Sul”. Relatório de pesquisa apresentado em maio de 2001 à Secretaria de Estado de Assistência Social, Cidadania e Trabalho (CONCEIÇÃO, 2003).

³ Dados coletados no Núcleo de Processo Seletivo – NUPS/UEMS e publicados por CORDEIRO, 2007

Referências

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Brasília-MEC, 2001.

_____. Parecer CNE/CB/003/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CIAMPA, Antonio da C. A estória do Severino e a História da Severina. 1. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. A Identidade Social e suas relações com a Ideologia. São Paulo, Dissertação de Mestrado PUCSP, 1977.

CONCEIÇÃO, Beatriz Helena Teixeira. O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação. Dissertação de mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2003.

CORDEIRO, Maria J. de J. Alves. Sustentabilidade, educação escolar e formação de professores indígenas. Revista TELLUS, ano 5, n. 8/9, abr./out. 2005. Campo Grande-MS: UCDB, 2005.

_____. Cotas para negros e índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: trajetória e desempenho acadêmico dos cotistas sob os olhares e relações vigentes na academia. In: III JORNADA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS E VII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO NORMAL SUPERIOR. Julho de 2006, Dourados-MS. CD – ISBN 8598598-22-4.

_____. Cotas para negros e índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: trajetória e avaliação do desempenho acadêmico dos cotistas sob os olhares e relações vigentes na academia. In: IV MOSTRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA PUC-SP. Agosto de 2006, São Paulo-SP. CD – ISBN 852830336-5.

_____. As diferenças culturais e a educação na (re)construção da identidade étnico-racial. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS, FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO – PRÁTICAS EDUCATIVAS NUM CONTEXTO INTERCULTURAL. Setembro de 2006. Anais... Campo Grande-MS: UCDB, CD – ISBN 85-7598-108-0.

_____. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André Augusto (Org). Cotas raciais no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 81-114.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Baggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IBGE. Dados de 1999. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2007.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. Raça define melhores salários. Disponível em: <<http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=116892#>>. Acesso em: 15 set. 2007.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2002. p.115-28.

NUPS/PROE/UEMS. Processo COUNI-UEMS n. 003/2006. Disponível em: <<http://www.uems.br/internet/anex0os/texto1832.doc>>. Acesso em: 20 set. 2007.

ROCHA, Carmem L. Antunes. Ação afirmativa - o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Revista Trimestral do Direito Público, n. 15/85.

SANTOS, Boaventura Sousa. Pela mão de Alice. São Paulo/SP, Autores Cortez, 2003.

UEMS. Resolução CEPE n. 382/2003 de 14/08/03 e Resolução CEPE n. 430 de 30/07/04 que Regulamenta os Critérios de Inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Douros: UEMS, 2003.

Recebido em 05 de junho de 2007.

Aprovado para publicação em 08 de agosto de 2007.

O lúdico de adolescentes no cárcere: jogos, brincadeiras e violência

The playful one of adolescents in the jail: games, tricks and violence

Sonia Cristina de Oliveira*

Cleomar Ferreira Gomes**

* Mestre em Educação pela UFMT, Professora da Universidade de Cuiabá – UNIC. E-mail: oliveira.sonia@terra.com.br.

** Professor da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: gomescleo@ufmt.br.

Resumo

Este artigo discute a respeito de jogos, brincadeiras, adolescência e violência do adolescente, incluindo uma análise a respeito da violência materializada por eles. Na seqüência suscita o papel da educação para esses sujeitos em nosso país. O trabalho possui como referência a pesquisa da dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Mato Grosso. Os participantes da investigação foram adolescentes envolvidos em atos infracionais, e em cumprimento de medida socioeducativa de internação. É um convite à reflexão sobre a adolescência, a violência e a ludicidade vivenciada por esses atores sociais.

Palavras-chave

Brincadeira. Adolescência. Violência.

Abstrat

This article argues regarding games, tricks, adolescence and violence of the adolescent, including an analysis regarding the violence materialized for them. In the sequence it excites the paper of the education in our country for these citizens. The work possesss as reference the research of the defended dissertation of mesty degrees in the Federal University of Mato Grosso. The participants of the inquiry had been adolescent involved in infracionais acts, and, in fulfilment of socioeducation measure of internment. The reflection is an invitation on the adolescence, the violence and the play lived deeply for these social actors.

Keys words

Trick. Adolescence. Violence.

Introdução

É tarefa difícil tentar definir o jogo ou, talvez, optar por uma abordagem. As diferenças que são estabelecidas por diversos autores possuem fundamentos diferentes. Os pesquisadores, aparentemente, não conseguem palavras que dêem conta das explicações e muito menos convergem em suas idéias. Entretanto, de acordo com a pesquisa de Gomes (2004), essas definições para crianças são mais claras, conforme explicou um menino de nove anos “brinquedo é o objeto como a boneca, o carrinho; e a brincadeira é o que a gente faz com esses objetos” [...] é simples de entender”. Parece que as crianças possuem as respostas que vários autores buscam há muito tempo.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são usados de forma confusa, assinalando a imprecisão de sua conceituação. Autores tais como Bomtempo & Hussem (1996); Brougère (1995), Kishimoto (2003) entre outros revelam a dificuldade existente ao definir os termos.

Segundo Kishimoto (2001), é com Brougère (1995) e Henriot (1989) que se começa a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo. Conforme a autora, mais recentemente, é com Christie James (1991) que são discutidas as características do jogo infantil.

O termo brinquedo, de acordo com o dicionário (FERREIRA, 1986, p. 286) pode abarcar vários significados: “objeto que serve para as crianças brincarem; jogos de crianças; brincadeiras, divertimentos e passatempo”. Percebe-se a falta de discriminação entre o objeto e a ação relacionada com o

termo. O jogo pode ser entendido de formas as mais variadas, à medida que existem diferentes tipos de jogos: políticos, de adultos, de crianças, futebol e outros. Esses jogos, embora tenham a mesma denominação, possuem especificidades hábeis a distingui-los uns dos outros. Esta variedade de fenômenos identificados como jogo está a demonstrar a dificuldade em defini-lo. Essa dificuldade é reforçada ainda pela existência de material lúdico que é chamado tanto de jogo quanto de brinquedo.

De acordo com Brougère (1998), existem três níveis de diferenciações, o que permite evitar certas confusões. No primeiro nível o jogo pode ser visto como resultado de um sistema lingüístico, logo, assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui de acordo com o lugar e o tempo. No segundo nível, refere-se a um sistema de regras; o jogo subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, são as regras do jogo que distinguem o uso do mesmo objeto para jogos diferentes. Significa que, quando alguém joga, está executando as regras e, concomitantemente, participando de uma atividade lúdica; o último nível se refere ao jogo como objeto. Esses três níveis permitem uma compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e pelos objetos que os caracterizam.

O brinquedo poderia ser associado ao terceiro nível, entretanto este termo é bem específico. O brinquedo supõe uma relação com a infância, ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização e não parece definido

por uma função precisa; trata-se, antes de tudo, de objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras, é rico de significados que permitem compreender determinada cultura, possui uma dimensão social e desencadeia a brincadeira.

Os brinquedos contêm sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e pela imaginação. Enquanto objetos são sempre suporte de brincadeira. Esta é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Assim, brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com criança e não se confundem com o jogo.

Assim, o termo brinquedo é entendido também como objeto suporte de brincadeira; e a brincadeira, como a descrição de uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas. A brincadeira é livre, não determinada. É uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. Ela escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade (BROUGÈRE, 1995).

Por fim, o jogo é compreendido como objeto que possui regras explícitas e como atividade sinônima de brincadeira.

Diferentes abordagens explicam e analisam o jogo como uma expressão da cultura, sendo que as brincadeiras não são algo que nasce espontaneamente com os indivíduos e naturalmente se desenvolve, mas, é uma dinâmica interna do indivíduo,

uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.

Este trabalho assumiu o aporte teórico dos estudos realizados no âmbito das teorias que investigam o jogo numa perspectiva histórica e cultural por autores como Huizinga (1996) Brougère (1995, 1998, 2004), Château (1987), Benjamin (1984) e Caillois (1990). Esses autores teorizaram sobre a relevância de compreender o jogo, a brincadeira como uma ação que necessita de aprendizagem dotada de significações a partir da vivência na cultura.

Considerando essas premissas abordadas, este trabalho investigou a ludicidade de um grupo de adolescentes internos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A pesquisa envolveu catorze adolescentes do sexo masculino com idade entre quinze e dezoito anos que cometeram infrações e cumprem medida socioeducativa de internação.

O local de coleta dos dados empíricos, no período compreendido entre janeiro e maio de 2006, foi o Centro Socioeducativo Complexo Pomeri em Cuiabá-MT, antiga "Fazendinha".

Na eleição dos métodos de coleta de dados e compreensão utilizamos observações, entrevistas e leitura de documentos oficiais da proposta de atendimento para os adolescentes, tendo como referência para entendermos os dados (LUDKE, 1986).

Conhecemos no início da observação a rotina da instituição e constatamos que havia dois tipos de público: um composto

pelos adolescentes em cumprimento de medida de internação, outro pelos que ficam presos, aguardando a sentença do juizado. A pesquisa abarcou apenas os adolescentes de internação.

Para proceder à tarefa de entendimento dos dados, no primeiro momento, foi realizada uma organização prévia de todo o material incluindo as observações, a transcrição na íntegra das entrevistas gravadas, as anotações feitas num diário pessoal de campo em situações de recreações, nas aulas de educação física e alguns momentos, nas atividades de sala.

Em seguida, as entrevistas foram organizadas fazendo uma assepsia dos vícios de linguagem, típicos da oralidade, que dificultavam a leitura, mas sem substituição dos termos nem dos sentidos dados pelos sujeitos.

As descrições das entrevistas foram organizadas em depoimentos que passaram a ser o principal conteúdo de entendimento dos dados coletados. Depois, foram lidas diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma compreensão do conteúdo agrupado em temas e tendências.

Na compreensão dos dados, procuramos levar em conta todos os relatos dos sujeitos, dando atenção especial àqueles temas que foram repetidos em outras entrevistas e corroborados com observações. Fizemos uso, também, de descrição, intuição, inferências e compreensão da presença do fenômeno na vida e no cotidiano dos sujeitos. Nesse processo, os conteúdos das entrevistas foram delineados e os te-

mas foram emergindo e sendo organizados em depoimentos.

Reflexões sobre jogar, brincar e violência

A pesquisa revelou que os adolescentes infratores que ficam numa ciranda de ir-e-vir para a prisão brincam muito na instituição, ou seja, brincam muito mais quando presos do que soltos. Igualmente, as brincadeiras de infância, tais como cabra-cega, esconde-esconde, brincadeiras de faz-de-conta, fingir e escorregar no chão molhado estão presentes no interior da cela dos sujeitos, integrando o divertimento em seu cotidiano.

Em relação aos jogos manifestados, os vivenciados na rua, cuja predominância são festas, fliperamas, futebol e sinuca são representações do mundo adulto e próprios da idade da amostra. No entanto, os vivenciados principalmente na cela/quarto demonstram um lado infantil representado por brincadeiras ligadas à infância e citadas por eles como parte de seus divertimentos quando crianças.

Os sujeitos revelam que os divertimentos: zoar dos colegas, fazer bagunça, barulho, luta de boxe, jogar baralho, zoar com os orientadores, brincar de damas, cabra-cega, tacar fogo em colchões, jogar bola, brincadeiras de faz-de-conta, fingir, dominó, pega-pega, esconde-esconde, natação, xadrez, bozó, vôlei, jogo de palito e dança são muito comuns e freqüentes na instituição.

Ainda no que tange aos jogos e brincadeiras prediletas, um aspecto digno de menção na amostra se refere ao diverti-

mento preferido dos sujeitos: desencadear rebelião na unidade, o que vai constituir evento de extremo prazer, como aparece nesses fragmentos de entrevistas.

[...] eu gosto muito de estourá uma rebelião, isso é divertido, a gente fica tudo solto, a cadeia é nossa, nós comanda, fecha tudo, o portão é tudo nosso, nós anda pra lá e pra cá, vamos pra tudo que é canto, só bagunça mesmo, todo mundo fazendo bagunça, eu também quero fazê e todo mundo sai quebrando tudo, eu saio quebrando também [...] esses dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente, igual eu mesmo, não fujo porque estou perto de ir embora, já cumpri a cadeia já... (E. 17 anos)

Entretanto, o jogo é uma atividade que combina em si as idéias de limite, liberdade e invenção, segundo Caillois (1990), todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo. Esse pensamento se coaduna também com o pensamento de Huizinga (1996) no atinente às regras.

De acordo com o relato dos sujeitos, a rebelião é um momento divertido. Mas pode-se constatar que é uma brincadeira que não possui limites e constitui um momento de violência na instituição, pois, conforme a fala dos sujeitos, “saem quebrando tudo” e isso significa também violência contra quem quiser detê-los.

Com base nos estudos de autores como Caillois (1990), Huizinga (1996), Brougère (1995) e Château (1987) pode-se inferir que a rebelião não é um divertimento, pois se distancia das qualidades do jogo, tendente a ser uma atividade delimi-

tada, regulamentada e fictícia, conforme ressalta Caillois (1990). Igualmente não se afina com o do pensamento de Huizinga (1996), para quem o jogo ocorre dentro de limites de tempo e de espaço.

O trabalho de Brougère (1995) aponta que a brincadeira é uma confrontação com a cultura e discute a brincadeira de guerra utilizada pelas crianças, sinalizando que não existe nada de errado na brincadeira de faz-de-conta com conteúdos que são parte de sua história: até mesmo a guerra. Afinal não é necessária uma pesquisa histórica profunda para compreender a contribuição da guerra e da violência em nossa civilização. Nossa sociedade é fruto de constantes confrontos, desde a Antiguidade.

A guerra aparece como um tema importante nas brincadeiras, o que não quer dizer que ela seja violenta. Mas a passagem do mundo de faz-de-conta para a ação é o fim da brincadeira. Pois a brincadeira deve ser uma experiência com riscos controlados e limitados, além do fato de poder passar pela experiência da violência sem sofrer suas conseqüências, pois, no entender de Brougère (1995, p. 80) “onde há violência real não existe mais brincadeira”.

Em sua obra “Os jogos e os homens”, Caillois (1990) discute que o jogo somente pode satisfazer-se de uma forma positiva e criadora em condições delimitadas e ideais, exatamente as que as regras do jogo propõem para cada caso. Em outras palavras, entregues a si mesmas, de forma frenética e ruínosa com todos os instintos, essas pulsões elementares teriam de conduzir a conseqüências que ferem mortalmente. Para

o autor, o jogo, contaminado com a vida, pode corromper e arruinar sua natureza própria.

No caso dos sujeitos, seus depoimentos a respeito da rebelião estão contaminados com o desejo de diversão, de fuga e, parece-nos, de afirmação na instituição. São momentos em que ocorrem desde a agressão corporal até a morte de fato. Pois na rebelião desencadeada pelos sujeitos, a interpretação de personagens é fator muito marcante percebido nos depoimentos: ora são palhaços, ora super-heróis representados em papel em que imprimem extrema violência. No entanto, um aspecto que nessa situação não é possível dar conta é o de responder se, nesse momento, eles dissimulam personagens ou, de fato, liberam o verdadeiro jeito de ser de cada um.

Ao tomarmos a referência de Château (1987) o autor discute que os jogos são uma forma de conhecer as tendências ocultas dos sujeitos, estando igualmente relacionados com a cultura. Assim, outro aspecto percebido na rebelião, diferente do que se pensa no senso comum, é que as rebeliões são desencadeadas para fugas. Contudo, os dados revelam que nem sempre possuem motivação para fugas em suas rebeliões, pois o sentimento, o desejo de encenar personagens, de desestabilizar o ambiente é muito forte. A fala abaixo testemunha este relato:

[...] esses dias aqui estourô uma rebelião e eu sai só pra fazer bagunça tem uns que quer fugir e outros já pensam diferente igual eu mesmo não fujo porque estou perto de ir embora já cumpri a cadeia já... (E. 17 anos)

Os sujeitos têm interesse em jogos de destruição e de arrebatamento, as re-

beliões são momentos para eles de intensa criação, invenção e feitura de presenças, termo de que se socorrem em algumas falas.

A rebelião, considerada jogo pelos sujeitos, é uma atividade em que está presente muita desordem no ambiente, destruição de objetos e comportamentos de violência. No entanto, é vivenciada como um momento de divertimento e prazer pelos atores envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, a discussão que Château (1987) faz em seus estudos é muito significativa. Para ele, no jogo, a criança mostra sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade e reflete seus desejos secretos, até mesmo de crueldade. Isso significa que o jogo serve para conhecer a criança, pode ser revelador de tendências ocultas, como também pode se dar pelo simples fato de a criança querer brincar e ocupar seu tempo. Ressalta ele: “não acreditamos que se deva apelar sempre para tendências ocultas” (CHÂTEAU, 1987, p.100).

Em alguns depoimentos, os sujeitos relatam, com satisfação estampada, a destruição como marca de seus momentos de êxtase. No entender de Château (1987), ao invés de resolverem um problema pela via da ordem e de comportamentos aceitáveis socialmente, os sujeitos, na ânsia de sair da cela/quarto, desembocam acirradas destruições para chamar a atenção e resolver seu problema.

Segundo o autor, os jogos de destruição procedem de um desejo de se afirmarem. No fato de apelarem para comportamentos inferiores, também se afinam com

os jogos de desordem. Seja exemplo, quebrar com uma vara os galhos altos de uma planta. Para o adulto, pode significar o mostrar uma habilidade, no entanto o simples fato de destruir dá satisfação, ainda que de nível inferior. Quebrar um objeto, jogar pedras em vidraças, derrubar um monte de feno são comportamentos ambíguos, que, aliados ao desejo de mostrar habilidade e à satisfação de triunfar, mostram um prazer de simplesmente destruir, de sobressair pela destruição, deixando uma marca pessoal nas coisas (CHÂTEAU, 1987, p. 100).

No pensar dele, é inegável um componente de prazer resultante da destruição, visto que esses jogos mascaram sempre o papel de revide contra o adulto. Às vezes, o revide não é contra o adulto, mas contra outra criança, como aquela que, logo depois de ser repreendida pelo adulto ou pelo mais velho, vai destruir o castelo de areia da outra. Isso a engrandece a seus próprios olhos.

Este estudo nos possibilitou compreender um pouco os dados revelados pelos sujeitos que falam, com prazer e alegria, de um “quebrar e destruir coisas”. Conforme entendimento do próprio autor, isso pode significar uma forma de externar suas tendências ocultas, partindo do princípio de que o jogo revela desejos secretos e afirma a personalidade do sujeito. Bem como, analisando de outra perspectiva, colocando-se no lugar desses sujeitos que estão presos, a desordem e a destruição podem ser uma forma de revide à instituição e à sociedade.

A violência tem se constituído em elemento de preocupação da humanidade na

busca de compreender o que a causa, tipos e seqüelas desse fenômeno multicausal tão complexo e que se agrava em determinado tempo por força de ideologias religiosas, políticas e culturais, enfim, de distintos fatores que surgem em determinados momentos históricos. Assim, ela não pode ser compreendida sem uma análise do componente social e dos conflitos da humanidade.

A violência faz parte das ações humanas, constitui fenômeno socialmente construído e, portanto, qualquer tentativa de combatê-la deve trilhar o caminho da construção de uma história. Pois longe de ser aquela idéia estática de abuso da força física, está alojada e permeia as estruturas biológicas, políticas, econômicas, sociais e comportamentais do ser humano, pois ela não é isolada e se torna, até mesmo, tarefa difícil conceituá-la. Sua natureza dupla de se materializar, como se pode constatar pelas diferentes abordagens dos autores, abrange tanto a agressividade expressa sob a forma de violência, como aquela revelada na cooperação que sistematizou organizações tribais, povoados, cidades e nações.

A violência é de tal complexidade que seria muito difícil abarcá-la no seu todo, pois ela é conceituada na literatura, revestindo-se de formas diferentes.

No entanto, de acordo com Odália (1983, p. 30), “o ato rotineiro e contumaz da desigualdade, das diferenças entre os homens, permitindo que alguns usufruam, à saciedade, do que para a grande maioria é negado, é uma violência”.

Para o autor, as violências estão relacionadas com as desigualdades, com as

diferenças, com o fato de uns terem tanto, e outros nada. Nossa sociedade, de forma muito explícita e aliada a um regime político desumano, tenta passar, de todas as formas, que as diferenças fazem parte de um processo normal, ignorando os fatos históricos, políticos e sociais.

Os sujeitos da pesquisa em apreço são atores sociais desfavorecidos quanto aos fatores econômicos, aos cognitivos (escolaridade atrasada), ao afeto, às relações estabelecidas com os outros. Os sujeitos revelam que “pouco” brincaram na infância, interrompida pelo cometimento e envolvimento em atos infracionais. Igualmente, denunciam que a ociosidade é fator negativo na medida socioeducativa de internação. Particularmente, para esses sujeitos deste trabalho a ociosidade é um dos fatores desencadeadores de rebelião na instituição conforme apreendido nos relatos.

As rebeliões desencadeadas, na trilha dos depoimentos, nem sempre expressam desejos de fuga da cadeia, mas, sim, de desordem, destruição e arrebatamento. Esse significado é coerente com os estudos de Château (1987), que enfatiza que os jogos, aqueles em que os sujeitos criam suas próprias regras, somados aos de destruição, são presentes ainda no adulto, fato esse ocorrido com os adolescentes.

Em outra perspectiva, analisando ainda o fenômeno da rebelião, conforme o mesmo autor (p. 22), “o mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias”. O jogo, no pensar desse autor, vai além do mero divertimento, o jogo com uso do corpo permite a preparação

para algo futuro na vida. No caso em análise, os sujeitos estão enclausurados, sem perspectiva, em sua grande maioria sem projetos de vida. Assim, estão se preparando com o jogo para quê? Talvez por não possuírem clareza de seu futuro, por desconhecerem e temerem, preparam-se para o desconhecido numa vida de violência, de desrespeito e desmando na instituição.

Eles anseiam por sua liberdade, mas, quando soltos, à luz dos depoimentos, voltam à vida de miserabilidade, sem estudo, sem emprego e, algumas vezes, sem uma família para lhes dar apoio, sem condições de suprir suas necessidades mais básicas.

Assim, as rebeliões na experiência dos sujeitos de fato constituem momentos de extrema brincadeira, alegria e prazer para eles. São momentos, diríamos, de sonho, de liberdade, de ser compreendido, de a instituição perceber que eles estão insatisfeitos. No entanto, pensamos que, embora os adolescentes considerem a rebelião momento de brincadeiras, coadunamos com os autores no sentido de que quando existe a agressividade de fato, deixa de ser brincadeira.

Considerações finais

Em nossa cultura ocidental, perscrutando o olhar do adulto, o adolescente é um sujeito em conflito, com um significado negativo de problemas. Mas é preciso considerar dois aspectos. Primeiro, que nem todo adolescente demonstra conflitos em suas relações. Nesta acepção, “existem diversas formas de experimentar a adolescência, [...] é possível atravessá-la sem qual-

quer conflito” (BECKER, 2003, p. 52). No entanto, segundo esse autor, os conflitos e as rupturas são necessários para as transformações ideológicas.

E para compreender esse sujeito, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua relação com o mundo e com as pessoas, é importante olhar para ele numa perspectiva mais ampla, que inclua não somente as transformações biológicas e psicológicas, de importância essencial, mas também considerar o contexto ao qual ele pertence (BECKER, 2003).

Diríamos que os adolescentes possuem muito em comum, mas cada um tem, da mesma forma, um comportamento próprio, determinado pelo meio em que vive e pelas suas experiências interiores.

Com essa lente teórica, a respeito das características dessa idade, é possível analisarmos as dificuldades e crises emocionais que os adolescentes enfrentam para sobressair e afirmarem-se num mundo criado pelo adulto, que hoje os responsabiliza pela violência, sem perceberem que esse sujeito é fruto da educação de outrem.

Atualmente não se oferece para o adolescente um modelo ético de vida no trabalho e na política. Assim, a questão da adolescência e da violência no mundo atual não pode ser analisada como fenômeno isolado. É preciso compreender os contextos social, cultural, político e econômico que influenciam as características psicológicas e, notadamente, a construção de sua identidade pessoal.

O adolescente hoje presencia um mundo sem definições políticas claras, um

contexto econômico que priva grande parte desses jovens das necessidades básicas de sobrevivência, sem referências para sua identificação tão necessária.

Por este fato, ora assumem identidade de futilidades, ora assumem os aspectos mais negativos e contraditórios da civilização, identificando-se com as personalidades mais doentes do planeta (MAAKAROUN, 2002).

Ao estudarmos o adolescente, suas crises, suas contradições e a violência em que às vezes ele se envolve, é preciso vê-lo num contexto mais amplo. A violência, para alguns, tem sido uma forma de manifestar sua indignação e protesto pela miséria que a civilização, em seu percurso, impõe para grande parte desses sujeitos que não possuem suas necessidades básicas de sobrevivência supridas, notadamente em alimentação, saúde, escola e lazer. Mas, por igual, é necessário considerar a violência em seus aspectos inconscientes e históricos que perpassam todas as camadas sociais, independente das condições financeiras.

Esse adolescente que se envolve em atos infracionais, coerente com os teóricos percorridos, entendemos que se trata de um ser que joga. Conseqüentemente ele aprende jogando e joga pelo simples prazer que o jogo lhe proporciona.

Para Kishimoto (2002), as brincadeiras são aprendidas no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos. Esses jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e para a aquisição de habilidades sociais.

O jogo é uma atividade promotora de significados, um propulsor da cultura, um exercício de criatividade. Por este fato, a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas ações com objetivos distintos.

O jogo e a brincadeira são, por si sós, situações de aprendizagem capazes de estimular o desenvolvimento, a moralidade, o controle de impulsos, a obediência de regras e outros aspectos do desenvolvimento. Dessa forma, sugerimos que uma proposta com mais atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos seria muito significativa.

De acordo com Château (1987), o jogo possui caráter pedagógico, exercita a inteligência e dá flexibilidade e vigor. O jogo é uma coisa séria, indo além de mero divertimento na vida das pessoas.

Na pesquisa, os sujeitos revelam que brincam muito, incluindo a brincadeira de faz-de-conta, pois a característica da imaginação é uma das grandes diferenças entre a brincadeira humana e a animal. São capazes de manifestar certa sensibilidade, percepção de regras, limites e convivência quando jogam – características essas tão necessárias na existência humana.

Isso significa entender à luz de teorias quem são esses sujeitos que por trás de

tanta violência protagonizada no cenário nacional são capazes de brincar e de se encantar com brincadeiras simples e infantis.

A experiência desses sujeitos aponta caminhos que devem ir muito além das acirradas discussões focadas em questões de punição e segurança, desvinculadas de um projeto de educação, saúde, e outras condições mínimas de sobrevivência para os sujeitos excluídos. E também projetos de cidadania, convivência e ética para todas as camadas da sociedade; para se repensar as questões de limites e educação para todos. A educação precisa investir nesses sujeitos com seriedade e projetos que contemplem suas características e singularidades. Pois eles brincam com a violência e a tomam uma coisa banal em suas vidas. Coerente com o significado de aqui e agora vivido por eles, pois são sujeitos que na sua experiência estão sempre mais próximos do morrer do que viver.

Finalmente, qualquer projeto que deixe de incluir a importância da ludicidade na educação desses sujeitos, conforme revelou a pesquisa, bem como estimular a razão de sua existência, a esperança e questões relacionais que envolvam respeito, ética – cidadania de fato – parece fadado ao fracasso nos dias atuais.

Referências

- BECKER, Daniel. O que é adolescência. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmem Lucia; ZAMBERLAN, M.A.T. Psicologia do brinquedo. São

- Paulo: Universidade de São Paulo/Nova Stella, 1986.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- FERREIRA, Aurélio B.H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.
- GOMES, Cleomar. Ferreira. Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. 2001. Tese (Doutoramento) – USP/FEUSP, São Paulo, 2001.
- _____. Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes. In: Imaginário do medo e cultura da violência. Niterói: Intertexto, 2004.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.
- _____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
- MAAKAROUN, Marília de Freitas. Violência e adolescência. In: COSTA, Maria Conceição O.; SOUZA, Ronald Pagnoncelli. Adolescência: aspectos clínicos e psicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Sonia Cristina. Ludicidade e adolescência. Publicado em: 27 set. 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em: 26 nov. 2005.
- _____. Corpo e violência. Publicado em: 27 jan. 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em: 26 fev. 2006.
- ODALIA, Nilo. O que é violência. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

Recebido em 15 de outubro de 2007.

Aprovado para publicação em 30 de novembro de 2007.

“A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos” como configuração do vale de lágrimas: do manuscrito de Álvaro Vieira Pinto

“Sociology in the Underdeveloped Countries” as a configuration of the tears valley: from the handwritings of Álvaro Vieira Pinto

José Ernesto de Fáveri*

Paolo Nosella**

*Doutorado em Educação pela UFSCar/SP. Professor da Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI.
e-mail: j.ef@terra.com.br

** Doutorado em Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professor do Programa de Pós-Graduação da UFSCar/SP.
e-mail: nosellap@terra.com.br

Resumo

Este artigo trata da sociologia nos países subdesenvolvidos, ou seja, analisa as condições sociais e materiais desumanizantes em que a massa oprimida se encontra. O autor da “sociologia dos países subdesenvolvidos”, mostra a metodologia usada pelas elites para alienar o povo pobre e legitimar a opressão, apontando como agem os falsos intelectuais dos diversos campos do saber, contra os oprimidos e a favor das elite promotora e sustentadora das diferentes formas de dominação provocada pelo subdesenvolvimento do país.

Palavras-chave

Subdesenvolvimento nacional. Colonialismo intelectual. Dominação social.

Abstract

This article deals with some aspects of sociology in the underdeveloped countries through the analysis of the social and material conditions in which the oppressed people produce and develop the dehumanization of their existence. In this work, the author shows the strategies used by the elite in order to alienate the poor people. Besides that, he also points out the way the false intellectuals, from the several different fields of knowledge, act against the oppressed mass and in favour of those elites that promote and support the different ways of domination brought by the underdeveloped country.

Key words

National underdevelopment. Intellectual colonialism. Social domination.

Todo propósito alcançado, obviamente, possui um ponto de partida. O início do resgate desta obra manuscrita de Vieira Pinto está intimamente ligado ao trabalho de pesquisa do mestrado¹, realizado, na primeira metade da década de 90. Foi nesse processo de pesquisa, ao estudar o pensamento pedagógico de Paulo Freire, que o autor se encontra com o pensamento e os escritos de Vieira Pinto. Algum tempo depois, mais especificamente em 2003, ingressei no curso de doutorado, da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, SP – no programa de pós-graduação na área de Fundamentos da educação, sob a orientação do professor Dr. Paolo Nosella. Foi nestas condições que reencontro-me com o pensamento de Vieira Pinto. Em 27 de outubro de 2006, realizo a defesa da tese, com o título: Álvaro Vieira Pinto: trajetória, filosofia e contribuições à educação libertadora. Esse artigo é um extrato da referida tese.

Essa obra, *A sociologia dos países subdesenvolvidos*, é permeada por uma aproximação metafórica entre países subdesenvolvidos, no caso o Brasil, e o vale de lágrimas (da oração católica *Salve Rainha*). O autor dedica as primeiras páginas a uma espécie de introdução metodológica do ensaio, apontando os descaminhos das práticas metodicamente desenvolvidas pelas elites para ocultar os fundamentos sociais desse vale de lágrimas. E inicia justificando o emprego da imagem metafórica aludida, como a conveniência dos poderosos em manter a alienação religiosa do castigo original. E também a ingenuidade essencial da consciência pessimista dos pobres.

Mais que isso, importa construir uma ciência, uma sociologia, que explique a inevitabilidade do vale de lágrimas para os outros pobres cuja religião é o conhecimento científico e/ou cuja sobrevivência depende da instituição Ciência.

Sempre associando os pobres às massas trabalhadoras, e os poderosos aos capitalistas, Álvaro Vieira Pinto² reafirma o tempo todo sua interpretação dialética hegeliana da realidade, assentada, ainda, sobre a estrutura de classes sociais antagônicas do materialismo histórico. Assim, na geologia do vale de lágrimas, interessa-lhe explicitar por que o trabalhador habita as vertentes do vale e o que fazer para acabar com sua torturante realidade.

Acusa o caráter ideológico histórico contido na metáfora, bem como sua incoerência lógico-conceitual e o emprego que dela é feito na defesa dos interesses das classes dominantes. Trata-se, afinal, de uma metodologia ou uma prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do vale de lágrimas.

As elites sempre sustentaram que a organização social dividida em classes é natural à humanidade, portanto, no vale de lágrimas, houve, há e haverá uma maioria sofredora, o que dificulta qualquer iniciativa de libertação e imobiliza os agentes cultos da sociedade que, em geral, mantêm-se como tal às custas de sua subserviência aos interesses dos poderosos. As lágrimas caracterizam a climatologia do vale, mas não o modificam. A libertação, então, deverá ser um empreendimento do povo subjugado que somente a concretizará com o suporte de teoria realidade, refletindo-se uma so-

bre a outra.

O autor considera indispensável que pensadores de boa vontade expliquem os acontecimentos às massas, ou seja, trabalhem uma teoria revolucionária responsável pela superação do caráter ingênuo do pensamento do povo caracterizado pela imobilidade e por explicações religiosas. A teoria revolucionária revelará compreensão da natureza social dos infortúnios de classe, ou seja, as razões da opressão, que não de cunho moral. Os dominadores fazem qualquer esforço para aliviar essa opressão.

A criação de uma anti-sociologia esvaziaria de conteúdo a sociologia da dominação. Seu primeiro gesto seria a desmistificação da assistência humana e cristã dos dominadores, uma das quais passa pela formação acadêmica dos cientistas sociais, cujo único objetivo é legitimar, cientificamente, as ciências sociais da opressão. Assim, as armas intelectuais voltam-se contra o povo e não a favor dele, nos países subdesenvolvidos. A noite ártica da inteligência dos intelectuais revolucionários, como ressalta AVP, deve ser acompanhada da profunda compreensão do passado e do presente das culturas, para poder explicar o processo de sucessão das formações sociais, quando o contato com as massas se fizer possível. Nesse contato, mostrar-se-á, sempre, que a vigência de um sistema de liberdade econômica, segurança nacional e comunicação de massas que enfeitiça o povo, só atende aos interesses dos que detêm a propriedade dos bens econômicos, dos meios de segurança e da comunicação. Esses, em geral, são instrumentalizados por teóricos acadêmicos que reiteram, naturali-

zam e legitimam tais sistemas por meio das chamadas pesquisas de campo cujos resultados espalhados em revistas científicas e congêneres estruturam uma ideologia de dominação, composta por aparentes correntes divergentes de entendimento da realidade. No entanto, convergem no que é essencial, ou seja, afirmar o capitalismo como destino da humanidade civilizada e a classe trabalhadora como capaz de superar, com esforço, determinação, mais e mais trabalho, sua condição de explorada. O importante, para tal ciência da dominação é negar de todas as formas a possibilidade de destruição da estrutura social em classes antagônicas, tanto quanto a destruição da dicotomia país desenvolvido e país subdesenvolvido.

Segundo AVP, desfigura-se a Sociologia confundindo-a com Psicologia, desviando-se motivos sociais para explicações grupais e individuais com base em conceitos de ordem psicológica, tais como motivações, complexos, pulsões, etc. Deslocam-se, assim, os conflitos de classe para reações individuais ou coletivas de cunho patológico. Como corolário, segue-se que a organização social capitalista é perfeita; inadaptados são alguns de seus atores. Isso granjeia polpudas recompensas financeiras aos psiquiatras que tratam dos chamados problemas psicossociais, muitos dos quais fabricados no país dominador.

Diante desse quadro, os inconformados com o sistema são, justificadamente, enquadrados em programas de adaptação. E toda forma de rebeldia política é passível de tratamento, que vai da cadeia ao manicômio. A finalidade suprema é obter trabalho docilizado na ordem capitalista.

As distorções benéficas às elites estendem-se a outros campos do saber. A biologia é envolvida com as noções de meio ambiente e adaptação transmutadas para a idéia de ambiente social, onde a permanência da inadaptação passa a ser caso de polícia.

Por outro lado, as elites acusam os sociólogos revolucionários de estigmatizá-las, haja vista o progresso das relações sociais, da escravatura até o trabalho social assalariado do regime capitalista. Na verdade, estão defendendo o futuro da manutenção do capitalismo, promovendo a profilaxia da revolução e repudiando a qualidade ideológica das concepções capitalistas.

Toda sociologia é, obrigatoriamente, uma ideologia social, sendo produto do pensamento de alguém a favor ou contra a maioria dos que são os deserdados do mundo. Uma sociologia não-ideológica ou neutra seria uma ciência sem fundo social.

O autor enfatiza a necessidade de constituir o que considera uma autêntica sociologia do subdesenvolvimento ou da classe trabalhadora dominada com procedimentos lógico-dialéticos em contraposição aos formais, utilizados pelas ciências da dominação e destinados a manter os povos subdesenvolvidos no estágio colonial, isto é, fornecendo matérias-primas e trabalho braçal ou culto a grupos ou países superpotentes.

AVP aponta a ética como outro caminho desviante da Sociologia. Pois, colocam-se os fenômenos sociais sob a tutela da moral e se introduz a ética como critério de apreciação de dados e fenômenos sociais, substitui-se o fato pelo valor, com

valores imutáveis de uma espécie de ideologia social. O cientista social converte-se em advogado do status quo e teólogo das relações sociais sob o capitalismo, repudiando as categorias do pensamento crítico-dialético e cultivando a consciência ingênua. Segundo a lógica dessa teologia, o sentido da exploração do trabalho é assumido apenas como natural diversificação das formas produtivas.

A ciência do Direito é mais um campo de cultivo da consciência ingênua dos intelectuais da elite. Aplica técnicas de obtenção do consenso social passivo em torno das distorções da sociologia para a área dos valores e penaliza os infratores dos valores absolutos do sistema democrático capitalista. Essa ciência oferece interpretações diversas a situações de corrupção em função da classe social e combate, sob o nome de subversão, qualquer iniciativa que ponha em risco a ordem estabelecida. Quando os estratagemas ideológicos falham, não falha a repressão material impiedosa dos poderosos.

Finalmente, para impedir a compreensão da realidade, os sociólogos de má fé apontam ainda para outro desvirtuamento da Sociologia: o deslocamento do fato social para o campo da Biologia, confundindo as leis que regem a convivência dos animais superiores com as da convivência humana. Assim, exploradores e explorados são identificados como fortes e fracos, sendo o reflexo sociológico da lei da vida, uma espécie de darwinismo social, em que os fracos são naturalmente devorados pelos fortes. Mais uma vez, AVP advoga o uso da dialética materialista histórica para

explicar as relações de trabalho típicas da sociedade humana e denuncia o uso hipócrita que os sociólogos da burguesia fazem das ciências da vida para naturalizar a existência permanente do vale de lágrimas onde habitam os explorados pelo capitalismo numa luta pela vida, que é mais luta inglória do que vida.

Apona a livre concorrência como a teoria que salva a classe dominante de culpa e justifica o estado indiscriminado de espoliação pelas teses de seleção natural no ambiente social, então explicado com o apoio de conceitos como nicho, ecossistema, taxas de predação, mimetismo etc, fornecendo argumentos para a suposta indolência, indiferença e incapacidade dos pobres.

Conceitos da cibernética, também, são acoplados às estruturas da sociologia justificadora da miséria do mundo que, somados à Psicologia, Biologia, Ética e Ecologia oferecerão substratos para trabalhar uma noção de raça que desvirtua os menos afortunados, caracterizados por saúde precária e tendência à explosão populacional. A cor da pele sanciona o rol de deficiências naturais, bem como a superioridade cultural e moral, a posição geográfica em que o povo habita, se mais setentrional ou mais meridional do planeta, e o clima a que estão sujeitos, se mais quente ou mais frio.

Esquecidos da história que marca o berço da civilização em terras quentes, abaixo do Equador e com homens negros, o capitalismo e o imperialismo europeu e norte-americano reescrevem a história em função de seus interesses.

AVP denuncia, como a mais recente chantagem imperialista, o espantinho da

explosão populacional, porque alardeia não mais suportar o ônus da ajuda aos povos desafortunados, o que mascara a conveniência de não multiplicar potenciais rebeldes que desenvolvam uma consciência de si, oferecendo dificuldades de contenção pelo poder. Não se hesita em empreender o genocídio de populações infantis e adultas de risco, seja através do chamado planejamento familiar ou por meios mais diretos.

Alia-se, ao conjunto das chantagens recentes, a utilização do conceito de poluição, priorizando o ambiente sobre seus ocupantes e a predominância da relação com o meio em detrimento do convívio com os semelhantes que pode provocar o estabelecimento de uma consciência comum e a organização de formas de luta coletiva por parte da maioria deserdada da humanidade. Dessa forma, a noção de classe social é esvaziada por não ter fundamento ecológico. O autor alega que o homem não faz parte de nenhum ecossistema, porque o reflexo da realidade, que é a sua consciência, permite-lhe alterar as condições do mundo.

Para atribuir qualidade e cientificidade às suas proposições, os sociólogos da burguesia também se valem da matemática, de cuja manipulação estatística retiram valiosa colaboração nas correlações entre dados sociais, principalmente de caráter demográfico, além de projeções gráficas, diagramas e curvas que sempre serão lidos de acordo com os interesses do sistema. Além disso, a obstinação pelo uso de medidas exatas, ou uma sociometria para uma ciência qualitativa como a sociologia, só pode conduzir a distorções da interpretação

dos fenômenos sociais.

Entre as estratégias disciplinares mais contundentes para produzir o viés do estudo da luta de classes está, para AVP, a redução da sociedade a grupos sem divisões internas e com características de acordo com sua composição, sendo estudados por meio da dinâmica de grupos.

O grupo é ninguém porque é figura retórica da Sociologia. Serve apenas para comparações e classificações sem interesse para uma sociologia revolucionária, mas de grande utilidade para a produção de trabalhos escolares acadêmicos inúteis que apenas ocupam o tempo daquilo que deveria ser estudado, criando falsos problemas e soluções sem utilidade, além de reduzir o estudo dos grupos à sociedade mais próxima, local e familiar, desviando os estudos da sociedade global.

Há uma desejada intenção de vincular os problemas sociais globais a teorias do mundo da cogitação e as microquestões a uma investigação prática desejável apenas para soluções, também, micro. Raciocínios como esses desvirtuam a Sociologia e seu papel nas Ciências Sociais, atribuindo-lhe a função de realizar uma apologética da sociedade capitalista que tem como deuses materiais industriais, latifundiários, banqueiros, negociantes, políticos e outros agentes que não trabalham.

Aos sociólogos dessa sociologia, a quem AVP chama de sociologetas, cabe defender a democracia do capitalismo, dedicando-se à aferição de adesões, repúdios e realização de sociodramas orquestrados pela dinâmica de grupos que dirigem o olhar da mobilidade para os minigrupos

e opacizam o estudo das relações de classe social. Completa-se a deformação com um arsenal matemático de apoio a inquéritos, sondagens e recenseamentos demográficos por amostragem que oferecem à opinião pública os elementos necessários para que ela pense, eleja e comporte-se como convém aos dirigentes das democracias liberais. Sub-repticiamente corre a premissa de que é livre a circulação entre os grupos e nos grupos; logo a ascensão social depende do interessado. Reduzindo a mobilidade social a mobilidades individuais nos grupos, a tese de AVP é de que se faz associação fácil entre sociologia e psicologia e dessa com a psicanálise. Um passo tão pequeno quanto a sondagem de condutas para o tratamento adequado das individualidades assalariadas. Afasta-se, de todas as maneiras, a homogeneização dos grupos de baixo para extirpar pela base a luta de classes. Para os problemas dos grandes grupos, há a política, o governo e a administração pública. E para manter todos unidos, esportivamente, em lutas racionais e naturais do mundo capitalista e não de classes, os teóricos, alvo da crítica severa de AVP recorrem à teoria da identificação pelos símbolos e à teoria da pacificação pelos símbolos. A primeira consequência dessa racionalização é deixar claro que a maioria dos antagonismos são de caráter benigno, especialmente se mantidos sob a vigilância dos órgãos de repressão estatal.

No mesmo tronco de estudos dos conflitos sociais emerge a conjugação do conceito de estrutura com o de grupo social, em que os conflitos são acontecimentos previsíveis, de antemão domados, um tecido

para o natural e permanente estado da estrutura social.

Conforme AVP, recentemente os sociologetas introduziram nos mecanismos de ocultação do vale de lágrimas, no âmbito da cibernética, cálculos que estudam e criam processos de controle dos seres vivos e máquinas, operando quase ilimitadamente sobre projetos e programas sociais cujas conclusões, a gosto dos sociologetas de aluguel, são tornadas, na atualidade, expressões máximas do saber científico. A cibernética, tornando-se a ciência do governo da sociedade, promete trazer a solução ideal à sua direção, apelando para a redenção da humanidade graças à redenção dos robôs, desaparecendo, afinal, o vale de lágrimas. AVP reafirma, enfaticamente, que, para que tal houvesse, somente a redistribuição da propriedade dos meios de produção seria a solução, obtida pela luta incessante das massas na nova ordem política do mundo. A evolução tecnológica apenas continuará beneficiando os capitalistas, consumidores na acepção da palavra – inclusive da classe oposta, pelo esgotamento das suas forças –, indivíduos regressivos que tentam parar a história que os levará ao desaparecimento.

No encobrimento do vale de lágrimas, operam em conjunto a cibernética, a informática e a teoria da comunicação. Enfatiza AVP, as massas sofrem, apesar disso, de máxima deficiência de informação e de comunicação num mundo que se diz potencializado pela informática e pela comunicação, mas que é regulado pela voz do pastor e pelo balir obediente das ovelhas.

A partir desse ponto, AVP dedica-se a explicar como se dá a direção financeira e social dos centros hegemônicos sobre os países do vale de lágrimas, dizendo ser, a economia, a ciência que ocupa o papel central na mistificação global. Para tanto, inicia com o desvelamento da noção de capital, pois, aí reside o interesse máximo dos beneficiários do sistema em ocultar que o mundo pode viver sem a presença e as funções do capital. O autor recorre à história dos povos para provar que a inevitabilidade do sistema capitalista para uma sociedade bem organizada é um engodo que a burguesia implantou a partir do século XVI.

Em seguida, aborda o dinheiro enquanto primeira forma na qual o capital aparece (troca de dinheiro por dinheiro) e o lucro gerado no curso da circulação mercantil e depois cambial. Mostra, então, como uma minoria se apossa da capacidade de produzir, inclusive os conhecimentos culturais tomados como válidos e até mesmo as instituições e as figuras simbólicas, como a do Estado. Esse é apresentado, por AVP, como incumbido da coleta do lucro geral, conservação, estrutura e instalação do poder político com seus dirigentes e corpo tecnocráticos hipocritamente apresentados como destinados a presidir a distribuição dos lucros sociais. Mostra como os dirigentes subvencionam os peritos destinados a vedar ao trabalhador o acesso ao saber, instituindo a servidão de profissionais cuidadosamente selecionados pelo poder.

Demonstra como a universidade cumpre o papel selecionador e criador das teorias e modelos convenientes, exemplificando como os futuros economistas, em

vez de se enfronharem em conceitos teóricos sérios, como opressão, exploração, trabalho não pago, têm seus neurônios ocupados em invenções fantasiosas, como produto nacional bruto, rendimento per capita, concentração de recursos, capacidade e equilíbrio de endividamento e mais centenas de conceitos vazios em dialeto ianque. Tais economistas recebem com o diploma o poder de anunciar a descoberta das soluções salvadoras para a maioria, já que as massas sem diploma são tornadas incompetentes para emitir julgamentos e verdadeiramente incapacitadas pela supressão do acesso ao saber.

Demonstra como contemporaneamente o sujeito capitalista, já moralmente desgastado é substituído no imaginário popular pela instalação empresarial que supõe o máximo de racionalidade automatizada e diz às massas que a solução econômica e psicológica delas é consumir, suprema miopia sociológica, que afirma serem iguais os homens na liberdade e potencialidade para consumir.

Para o autor, nada mais falacioso do que afirmar que a melhoria da classe trabalhadora depende da substituição dos mecanismos que engendram a produção, reafirmando que, na sociedade, só têm importância as relações entre os homens.

AVP demonstra acreditar na possibilidade da geração da consciência de classe pelo nivelamento da miséria econômica e cultural de trabalhadores urbanos e rurais em países subdesenvolvidos tanto quanto o surgimento de classe para si entre trabalhadores mais capacitados.

Aliado ao aspecto econômico sobressai o político como modalidade de justificação do mundo miserável, incluídas aí as políticas científicas e artísticas e a invenção de uma ciência política que, segundo nosso autor, só serve de cabide de emprego para funcionários universitários e outros com o título de professores. No aspecto político, a ocultação do vale tem por principal objetivo garantir a segurança da classe dominante.

Um conceito político chave para a classe dominante seria o de subdesenvolvimento destinado a desaparecer com o avanço do processo histórico, declarando que a desigualdade social mudará de significado e deixará de ser a injusta situação de fato para representar a diversidade psíquica entre os homens e sua capacidade de trabalho no aproveitamento dos recursos do país, sem nada a ver com as relações econômicas internacionais.

No afã de conter o surgimento da consciência de si no país subdesenvolvido, afirma AVP que as elites convencem as massas da impossibilidade de superarem suas deficiências culturais por si sós, porque a miséria não gera ciência, tendo então de aceitar a generosidade dos países ricos.

O país pobre não pode pensar, mas, sim, seguir modelos de desenvolvimento por outros desenhados. Só o surgimento da consciência de si, segundo AVP, supõe a presença de pensadores e líderes políticos que se disponham a dizer a verdade e partir para a ação, o que não acontece facilmente, porque a alienação cultural fabricada pelo imperialismo anestesia o povo subdesenvolvido.

AVP afirma a tese de que o subdesenvolvimento tem de ser pensado pelo mundo subdesenvolvido em esforço de ascensão e executando uma política de libertação de todas as submissões.

Em contraposição à tese que afirma serem desenvolvidos os países que quantitativamente alcançaram um certo nível de suas economias, o autor afirma que desenvolvido é o país soberano, ou seja, um modo de ser existencial da população autônoma e com igualdade cultural, social e econômica.

Em todos os momentos, AVP insiste que só a lógica dialética não idealista, que ele entende como a materialista histórica, está capacitada a apreciar a correlação entre os diversos processos nacionais e não as matrizes quantitativas comparativas, como as usadas pelas disciplinas universitárias e seus peritos de aluguel do capitalismo liberal dos chamados países desenvolvidos, que ele designa por imperialistas. Considera que a dialética do desenvolvimento é inseparável da luta do povo por sua ascensão política, crendo, decididamente, na revolução política transformadora.

Aqui, um comentário nosso é necessário ser feito: além da obsessão pela análise dialética, nosso autor não se desprende das estratégias revolucionárias clássicas, o que, a nosso ver, desmerece sua obra, já que a revolução tão sonhada por tantas construções da consciência de si na sociedade de representação, totalmente desarticulada, que vive o mundo contemporâneo sob rígido controle global de todos contra todos, jogou tais estratégias para uma quimera. Nem por isso, perde consistência a denúncia que,

enfática e contundentemente, realiza com coragem e argúcia únicas e mostradas ao leitor à vista dos fatos sociais de um ponto dificilmente focado. Insistindo na compreensão dialética do processo de desenvolvimento, dá as costas a tantas outras análises de poder que talvez lhe oportunizassem, dada sua erudição e rigor intelectual, mais consistência e atualidade na denúncia dos fatos e no anúncio das perspectivas. Bastaria calcar-se na sua brilhante percepção e apurada intuição para interpretar a realidade, em vez de valer-se de métodos acadêmicos (materialismo histórico) que tanto critica. Uma das coisas fantásticas que AVP desvela é como a invenção de conceitos, índices e estatísticas são a prata da casa da universidade e apenas servem para dificultar a compreensão da realidade do mundo. No entanto, parece esquecer que os conceitos da ciência dialética hegeliana são também a prata da casa dessa mesma universidade.

A visão de processo histórico de AVP leva-o a considerar que todo império foi nação subdesenvolvida e será ex-império. Seu desenvolvimento deveu-se ao saque colonial que realizou. Embora, para nosso autor, não seja necessária essa estratégia para galgar desenvolvimento, se o entendermos como alto nível de bem-estar e dignidade humana nas relações de produção no trabalho comum, acrescida a soberania política baseada na circulação de bens materiais e culturais, sem pilhagem, agressão e domínio entre as nações, hoje, subjugadas, que são maioria e que unidas podem ser muito fortes.

AVP lamenta a perda da noção de classe social entre os povos subdesenvol-

vidos. Fato esse que atribui ao processo de alienação sempre em marcha, orquestrado pelas nações imperiais que convencem as massas de que elas são incapazes de saber e sem capacidade de pensar um projeto de ação política ou assumir responsabilidade na direção social.

AVP rebate a idéia de que o conceito de subdesenvolvimento tenha se esvaziado, afirmando que esse persiste no país sem soberania porque persistem as causas econômicas e políticas que o geram. Diz que seus opositores inventaram uma ecologia aplicada à sociedade para boicotar verdades inerentes ao processo social, como as relações de produção. Precursor da ecologia social foi o darwinismo social, aponta AVP, o qual justificava o capitalismo pela supremacia dos mais fortes.

Para manter ocupada a inteligência das áreas coloniais, os estudos, assim como na economia, encaminham-se para conceitos de empréstimo, como sistema, nicho, densidade volumétrica e outros, desviando-os dos reais interesses dos estudos sobre o subdesenvolvimento.

AVP denuncia a falsa inteligência da esquerda que, através de encontros, seminários e afins, gesta novas manifestações no vernáculo em consonância com seus professores das nações hegemônicas, em franca decadência intelectual. Fixado para o momento o vernáculo gerador da teoria, encenam-se os encontros e os debates, fórmulas para fazer outros acreditarem nas invenções recém-nascidas. Disso se incumbem os proprietários dos meios de comunicação, o mercado editorial e as cátedras universitárias, de preferência atuando em

linguagem hermética e indecifrável. Tudo isso funcionando como freio para a consciência dos povos atrasados. AVP denuncia tais intelectuais como traidores do povo, esses que fazem crer que traidores são os que falam pela voz das massas trabalhadoras.

Para coroar as estratégias de alienação, as crenças desempenham importante papel pelas promessas escatológicas na ocultação da verdade das relações reais entre os homens, impedindo o desabrochar da racionalidade humana. Trabalho esse finamente tecido pela casta privilegiada do círculo sacerdotal. AVP ensaia afirmar, a exemplo de Nietzsche – Deus está morto –, Deus pecou, porque criou o pecador e porque não se redimiu.

AVP acredita na função ideológica das religiões de qualquer tipo ou época para aplacar as angústias da vida real dos dominados e reforçar a humildade e a resignação. A antropomorfização de Deus tornado pessoa obriga-os a ficarem submetidos à dialética do senhor e do escravo.

Decididamente apoiado no pensamento hegeliano (fenomenologia do espírito) que supõe ser a obra máxima do pensamento filosófico, AVP acredita no futuro das massas trabalhadoras, ao passo que o Senhor ou Deus não tem futuro e a religião monoteísta representa uma farsa que exige a existência do pecador para existir.

Considera o poderio religioso e eclesiástico em declínio em virtude dos conflitos entre as seitas, deserção do clero, extinção de ordens religiosas motivadas por insubordinação contra excessos de escândalos morais ou econômicos, insuportável

opressão dos altos escalões da hierarquia dirigente e um processo de sectarização sem fim. Como estratégia de sustentação nosso autor aponta o artifício do ecumenismo na tentativa de manter o domínio da consciência das multidões que tendem à consciência livre e desmistificada. Reconhece a existência de um clero jovem progressista aliado à causa da libertação e que representa o trânsito de uma formação capitalista para outra e que se anuncia, não como a Boa Nova mística, mas como a organização racional e prática da sociedade que já se adianta em vários países.

No seu afã de elencar as formas de ocultação da miséria do país subdesenvolvido, AVP chega a nomear o que chama de ocultação lúdica do subdesenvolvimento. Trata-se de formas de divertimento popular, como o carnaval, o futebol e festividades religiosas, meras distrações da consciência da realidade, as quais, segundo ele, passaram de permissão para alívio do trabalho constrangedor à concessão para a satisfação limitada e vigiada de um calendário festivo institucional. AVP denuncia um verdadeiro profissionalismo semântico em ditos e escritos convenientes à manutenção da alienação³.

À força de engenho e arte, fabricam-se figuras políticas e poderosos homens de negócio, com a máxima facilidade e rapidez -, aptos a esclarecer o momento político nacional ou internacional, com um vultoso e impenetrável linguajar técnico improvisado. Isso tem um efeito de conteúdo ideológico irradiado pela máquina publicitária que atinge inicialmente grupos letrados que as passam como recado para as

grandes massas não-letradas.

AVP ataca com veemência os estudiosos estruturalistas da semântica, que considera nascidos na nação hegemônica e colonizadora, comparando-os com a maioria dos lingüistas e informáticos. Nesse ponto, cita vários embustes semânticos. O termo subdesenvolvimento, por exemplo, é substituído por diversos eufemismos como países em via de desenvolvimento, áreas marginais, países assistidos pela ajuda técnica, etc., mesclados com noções referentes a excesso de população e escassez de alimentos, tudo isso convertido em matéria técnica reservada ao conhecimento e discussão de poucos eruditos. Até mesmo o fato concreto das favelas é substituído por conjuntos habitacionais, espezinhante solução que supõe a permanência da aglomeração pobre longe da favela rica, ou seja, bairros residenciais.

AVP ressalta que os técnicos, cientistas ou políticos sociais acusam de escandalosos os estudiosos sérios que falam em subdesenvolvimento e utópicas as idéias nacionalistas que incidem na mais primária compreensão dos fatos. Por isso, são subversivos, perturbadores do trabalho pacífico e esclarecido dos técnicos. Quanto à consciência popular, os técnicos, convertidos em autoridades administrativas, consideram que o povo nada tem a dizer sobre conceitos nebulosos e imprecisos, porque o golpe semântico transformou realidade em conceito, longe da curiosidade do povo. Os dirigentes fiéis às tradições nacionais, que nada mais são que as tradições da classe dominante, afirmam que o certo é como eles tratam as questões e, se não for assim,

será o caos, ou seja, um estado social que nunca existiu nem poderia existir, mas com o qual o imperialismo atemoriza as massas sobre pensar numa transformação social acelerada.

AVP afirma a tese de que o subdesenvolvimento é um fato político e que são políticas as causas que o determinam, estabelecidas ao longo do processo histórico, sujeitando os povos de fraca estrutura material e política aos empreendimentos predatórios dos que realizaram maiores progressos nas suas forças produtivas e de caráter bélico.

Comentando o essencial dos subterfúgios léxicos da mentalidade dominadora, nosso autor aponta o abafamento da dependência política do país pobre e que sua superação será, portanto, um fenômeno político que representaria o fim do colonialismo e da espoliação.

Finalmente, o pedagogo parasita incluirá o subdesenvolvimento no campo da etnografia, identificando os subdesenvolvidos com primitivos objetos de estudo do mundo colonizador, enquanto seus sábios tomam o lugar de sujeitos da história e das pesquisas científicas. Assegura AVP que reduzir outro homem à condição de objeto é reintegrá-lo na condição do escravo da dialética hegeliana.

O país subdesenvolvido sempre deixa de existir como tal e converte-se em laboratório da ciência importada com seus mestres que educam os noviços aprendizes locais no dogma do saber sociológico de que a realidade do país atrasado só pode ser objeto de definição e estudo por parte dos adiantados, que constituem a ciência e a consciência da inferioridade dos nati-

vos. Não existe “norte-americanologia” ou “francologia”, mas sim “egiptologia” e muitos “brasilianistas”, já que a sociologia do dominador fala sozinha: A ideologia do dominador está portanto encurralada nesta insolúvel contradição: ou não se dá a conhecer às suas vítimas, e nesse caso não cria discípulos nem instala megafones; ou avassala os centros de ensino, as escolas, faculdades, os jornais as revistas e as prateleiras das livrarias, mas ao tirar a máscara deixe patente a face disforme da sua hediondez moral. [...] Ao tomar conhecimento da “ciência” do inimigo, o intelectual do mundo subdesenvolvido adquire decisiva superioridade. Passa a valer-se dela a fim de dizer para si e para os seus a ciência verdadeira, a teoria econômica desalienada, que deve libertar o país submisso (PINTO, 1975, manuscrito).

Enfatiza AVP, a crítica é a arma dos intelectuais despertados para a realidade do país, mesmo que os dominadores insistam em declarar que o subdesenvolvimento exige, para ser estudado, uma metalinguagem. Afirma que, afinal, estamos diante de processos históricos e não semânticos, rumo a um único objetivo que é a humanização do trabalho e a cessação da pilhagem de áreas indefesas por falta de consciência de si:

[...] somente mediante a composição artificial e falsa de uma imagem de si, para uso interno e externo, a nação hegemônica pode pretender apresentar-se como território desenvolvido “em si”, quando de fato, conforme não podia deixar de ser, uma vez que também ela é um processo, e portanto uma totalidade com contradições internas e em constante movimento, o chamado país desenvolvido, pela hilariante teoria da “metalinguagem” exigiria um outro, ainda mais rico, culto e forte para explicá-lo” (PINTO, 1975, manuscrito).

Entendem os técnicos da espoliação que um país atinge o desenvolvimento quando consegue conquistar o domínio político de áreas pobres, apropriando-se de seus recursos materiais, entre eles o trabalho das massas esmagadas, aparecendo como forte diante de outras, débeis.

AVP chama a atenção de que a relação de dominação, sendo um fato dialético total, não se resume ao recebimento passivo de ordens ou lições. O dominador julga destruir o dominado, mas estabelece com ele um diálogo confrontante, que vai do debate lógico ao choque revolucionário violento. A revolução é a metalinguagem dos que não podem falar. Já a violência da dominação consiste em criar, no meio nacional vencido, uma legião de violentos, educá-los com atribuições dirigentes, administrativas e intelectuais, que apelam para a censura irracional, para as pesquisas, a catequese e outras estratégias que vencem porque convencem, com a divulgação das idéias que constituem o saber.

Esse saber dos estudiosos da sociedade que responde pela dominação passa por dotar o social de caráter abstrato, ornamentando-o com o verbete sociologia geral, confundido com generalidades da sociologia, que vêm a constituir os alicerces de tal ciência no âmbito do idealismo filosófico. Tais artimanhas continuam no âmbito pedagógico.

Por outro lado, nosso autor defende que a base das ciências sociais tem de partir da realidade particular, existencialmente vivida, para chegar às idéias gerais totalizadoras; ao contrário de seus opositores que das generalidades chegam aos trabalhos

locais etnográficos, suprimindo a análise dialética dos fatos:

O pecado mortal na formação do sociólogo das áreas pobres consiste em partir da sociologia feita para definir o subdesenvolvimento, quando o que compete ao intelectual nativo é partir do seu subdesenvolvimento para definir a sociologia (PINTO, 1975, manuscrito).

O procedimento adequado, segundo nosso autor, é:

[tendo] fundado a ciência no particular concreto, atravessará a camada do universal abstrato para daí chegar, por fim, ao universal concreto, o ponto de máxima altitude na inteligência científica. Para isso, porém, precisará estar munido do instrumental lógico dialético, sem o qual a ascensão inteligível o transformará num alpinista malogrado sociólogo (PINTO, 1975, manuscrito).

A primeira exigência do espírito crítico é rejeitar, a título de atitude metodológica inicial, conceitos, técnicas, procedimentos, padrões de medida, projeções e conclusões táticas provindas dos centros desenvolvidos.

Para AVP, aos povos atrasados compete elaborar a ciência social global, refletindo a condição total em que vive a humanidade inteira. A dialética aponta a superioridade do escravo sobre o senhor, segundo ele; pertence à genuína humanidade adolescente que se prepara para a revolução científica, invertendo as posições sociais. É interessante notar, afinal, que para o nosso autor a racionalidade dialética é a grande esperança da humanidade. É ela que anunciará a verdade sobre a dominação e teoricamente dará condições para extinguir todas as formas de exploração do trabalho humano.

O autor afirma ser a pedagogia a arma por excelência da classe dominante na metrópole e na colônia, travando-se aí uma luta incessante entre os diversos especialistas. No âmbito da economia, transformam os índices financeiros em índices econômicos. AVP esclarece que o âmbito da economia é o da produção, antes e depois de essa ser ciência. As finanças funcionam no âmbito do intercâmbio, operação que foi-se complicando, nas sucessivas formações históricas. O ardid está em misturar relações sociais e correlações financeiras, envolvendo tudo em análise abstrata.

Para esclarecer seu ponto de vista, AVP dissecou três exemplos: produto nacional bruto, renda per capita e consumo, mostrando que seus conceitos nada têm a ver com a realidade. São, sim, proporção numérica entre dados heterogêneos. Quanto ao PNB⁴, afirma que a produção do país, em conjunto, não tem medida numericamente contável. As nações poderosas não são produtoras, mas a existência do PNB dá a impressão de que elas sejam de potente base econômica, enquanto seu PNB é calculado sobre o trabalho dos explorados internos e externos.

AVP enfatiza que nenhum índice isoladamente serve para refletir o desenvolvimento real de uma nação, pois ele é uma característica histórica de um povo. Afirma, também, que a fraqueza monetária e, portanto, o desvalor político internacional, não corresponde, necessariamente, a economias débeis.

Cabe aos expoentes intelectuais do vale de lágrimas procederem

“[...] à formulação e estruturação da ciência econômica e das finanças que reflitam, ideologicamente, inclusive nos índices originais que meçam a verídica parte de valores, materiais e concretos, os interesses do povo até agora pobre e espoliado” (PINTO, 1975, manuscrito).

AVP esforça-se nessa tese porque está convencido de que o conteúdo das ciências consumidas atualmente é ideologicamente comprometido. Sua exemplificação do conteúdo inerente ao conceito de consumo atesta tais desvios em malefício dos povos oprimidos. A disparidade do processo de consumo, dentro de um mesmo país, é o melhor indício da real condição de nação subdesenvolvida. As classes ricas do país pobre são, segundo nosso autor, as classes pobres do país rico. Todos querem o desenvolvimento, mas, segundo os capitalistas, esse não implica igualdade econômica, porque a desigualdade faz parte da ordem natural das coisas. Só dizem o contrário sonhadores utópicos e agitadores profissionais. Quando o capitalista fala em desenvolvimento, refere-se a algo no país em geral e não ao povo em particular, em totalidade igualitária. AVP protesta contundentemente contra o que defendem os capitalistas:

A distribuição, espantosamente desigual, da renda e do consumo, portanto, longe de ser um estigma moral, uma situação oprobriosa, enodoando o país, resulta da capacidade da iniciativa particular, e pessoal de alguns poucos empresários ou homens de negócio, que não pode ser exigida das massas em geral (PINTO, 1975, manuscrito).

Como todo conceito retrata a lógica na qual foi cunhado, nosso autor acusa os

especialistas de aluguel de usarem o conceito vulgar de consumo, e detém-se em cunhá-lo à luz do método dialético histórico a partir das idéias de bem e de valor, a primeira sendo uma necessidade humana material ou espiritual ligada à atribuição de um valor, fato social ou cultural, mas sem identificação entre ambos.

Para referendar o conceito de consumo com a dialética materialista, AVP começa definindo-o da seguinte maneira:

“[...] o consumo indica o avanço do domínio do homem sobre as forças da natureza, pelo conhecimento dos fenômenos que aí se passam e das idéias que os regem.”
[...] Sem o conhecimento, derivado da ação sobre a natureza do animal que enveredou pelo caminho da antropogênese, seria impossível “consumar” o bem que vai ser “consumido”. Nas concepções idealistas e alienadas, inclusive nas julgadas “técnicas” da economia compendiada, o consumo mede o grau de absorção dos bens socialmente disponíveis por determinado indivíduo, o que, concretamente falando, quer dizer por determinada classe social. Na concepção dialética crítica, o consumo implica o domínio da humanidade inteira sobre as forças da natureza” (PINTO, 1975, manuscrito).

É o trabalho que realiza a consumação, fabricação ou criação; e o consumo, que é a aniquilação, exige o retorno à consumação, sendo também, portanto, criador. Para consumir ou desgastar, o homem usa valores econômico-financeiros no âmbito do mercado. Enquanto a apropriação ou utilização privada de um bem o nega ou consome, sua utilização em caráter público não o subtrai da sociedade e não se inclui na categoria de consumo. O conceito de

bem, em economia, ou bom, na ética, é incorporado à mercadoria para possibilitar-lhe o consumo. Segundo AVP, a classe dominante é perdulária porque substitui bens possuídos sem necessidade, adquire mais do que precisa, investe no modelo do ano e na moda e multiplica bens da mesma espécie, esbanjando, colecionando, desperdiçando e produzindo caridade filantrópica como desaguadouros da riqueza excepcional acumulada da extração desenfreada da mais-valia. A sociedade perdulária, segundo nosso autor, é a etapa podre, derradeira da abundância capitalista.

Pequenas nações com dinheiro forte, e aí AVP refere-se às nações árabes, às de cor e às emergentes, reduzirão os imperialistas a mundo dominado no futuro e já agora a mundo assustado.

Será, deixando a metáfora, a luz da nova consciência, que se está instalando no espírito dos povos, levando-os, como disse um filósofo, do estado de consciência em si, ao de consciência para si. [...] O capitalismo não desaparecerá porque se venha a tornar incapaz de produzir, mas sim porque não conseguirá continuar a manter as condições de sustentação do modo de produzir que lhe são peculiares. Resumem-se na dominação econômica dos bens e do trabalho de outros povos, por enquanto fracos e servis, e encontram expressão patognomônica na existência de ínfima fração da sociedade que a torna perdulária nos países que gozam, ainda, ou gozaram, de cambaleante hegemonia histórica. [...] A nova formação, que tomará o lugar da atual, será aquela que recusa a produção ostentatória, em benefício da fabricação racionalmente planejada, para a distribuição equitativa dos bens modernos e de melhor qualidade a todos

os membros da sociedade (PINTO, 1975, manuscrito).

A idéia de consumo é diferente para o consumidor e para o não consumidor. Para o primeiro é um direito natural, para o segundo predomina só a consciência do direito, como ambição estimulada pela publicidade.

Para os capitalistas, a constituição do máximo lucro, com a mínima despesa concretiza-se por meio dos poderes econômico e político intercambiados:

Não há “política salarial”, eufemismo que encobre o esmagamento dos operários pela classe patronal no poder, que resolve ou apazigüe um desajuste de ordem substancial e não acidental. Os aumentos de salário são anuais para os trabalhadores, enquanto os lucros dos patrões ocorrem diariamente (PINTO, 1975, manuscrito).

O pobre consome o indispensável para ficar vivo – contradição com uma sociedade que fala de qualidade de consumo – e assim é expelido da sociedade de consumo. Isso leva o capitalista a ter de pagar, mesmo com achatamento dos salários, para manter o subconsumo do trabalhador, e esse na condição de escravo assalariado.

Tal comportamento forçado gera o subdesenvolvimento, mas o não-consumidor consome fatores que desencadeiam a revolução social, nas palavras do nosso autor, reafirmando que a prática da lógica dialética representa um exercício de desalienação que construirá o país seguro por si.

Referindo-se, claramente, à situação do Brasil nos anos 1970, AVP, com visível desdém afirma:

Atualmente, porém, depois de certas modificações na política econômica, por exemplo, no controle da inflação, no arrocho salarial, na voracidade dos investimentos estrangeiros, no incentivo às exportações de bens categorizados, o país passou a revelar “índices de crescimento” que indicam o acerto da orientação adotada e dão-nos a esperança de entrarmos, em breve, na luminosa fase em que estaremos livres da pecha do “subdesenvolvimento” (PINTO, 1975, manuscrito).

Contraopondo-se, nosso autor afirma que sempre existirá um crescimento inevitável que define apenas a velocidade de expansão das forças produtivas nacionais, ou seja, crescimento vegetativo. Interessaria a aceleração do desenvolvimento da realidade de todo o povo. O movimento produtivo, contado no tempo, tem de ser posto em correlação com a totalidade quantitativa do povo, ou seja, crescimento real da população para adquirir sentido verdadeiro, isto é, indicador de um processo histórico e não mero quociente abstrato.

Afirma assim, AVP, ser ilusório o desenvolvimento nacional dos anos 70 porque dissocia crescimento da produção bruta e da expansão populacional, fotografando apenas a concentração de renda nas mãos de uma minoria de aproveitadores da elite e postulantes a ela.

No entanto, enfatiza sua crença no Brasil, utilizando o exemplo da indústria automobilística, independente de como foi implantada e dos resultados reais que determina. Como estamos no paraíso da consciência ingênua, nas palavras de AVP, se a expansão dessas forças produtivas gerasse desenvolvimento, não seria o nosso, e

sim o estrangeiro, mas é apontado como tal pelos economistas porque cresce o número de consumidores de automóvel. Só entre aqueles que podem comprar, ressalta AVP. Quanto ao povo em geral, sofre um endividamento oculto, aceitando viver nas condições de subconsumo, fazendo, à sociedade, um empréstimo permanente que corresponde ao que os capitalistas lhe devem e jamais pagarão.

No entanto, os capitalistas nacionais dos anos 70 têm dois temores: a ascensão do pensamento das massas e a presença e função do capital estrangeiro acolhido inicialmente com euforia. Ele fez-se acompanhar de estipulações contratuais espoliadoras dos magnatas tupiniquins, tais como remessas de royalties, fretes preferenciais, pagamento da tecnologia, honorários de executivos, managers e resgate de compromissos do tesouro.

O caviloso desejo de fazer passar por nacional o que não é, só pelo fato meramente físico ou geográfico de ter sido fabricado em estabelecimentos sediados em nosso território, penetra na mentalidade do povo ignorante dessas minúcias, e o faz ser levado a um ufanismo bocó que enche de alegria o coração dos patriotas ingênuos e de dinheiro os cofres dos cobradores estrangeiros. Configura-se, assim, o quadro colonial imutável na essência, porém, variado na aparência, conforme não podia deixar de ser, uma vez que mudaram as páginas da folhinha. Não é mais a coroa estranha que arrecada o dízimo, o quinto, o laudêmio, mas a grande empresa internacional, os gigantescos trustes, os portentosos bancos, alguns para efeito de mais disfarçada espoliação, revestidos de siglas que lhes dão o passaporte de "instituições internacionais", apa-

rentemente sem possuidor político declarado (PINTO, 1975, manuscrito).

A sociologia do vale de lágrimas termina assim. Mais uma intuição realista quanto atual do nosso autor.

No dia 27 de janeiro de 1975, AVP assinava o manuscrito de aproximadamente, quatrocentas páginas, sem nenhuma referência bibliográfica. Sua penúltima obra, repleta de adjetivações metodológicas de difícil aceitação em função do exagerado dogmatismo e de substantivas contribuições epistemológicas e pedagógicas. O que perde na ordem política de uma utópica revolução das massas, ganha na compreensão audaciosa, apaixonada e honesta da realidade social e da teoria do conhecimento disciplinar.

Parece que, decididamente, o autor não aceitou que sua lúcida compreensão dos fatos sociais fosse fruto de sua integridade e sensibilidade em contato com uma experiência de vida que o colocou, sucessivas ocasiões, diante da dominação, à repressão e a toda sorte de poderes letais contra ele próprio e contra grupos, povos e culturas subjugadas no presente e no passado, de cuja cotidianidade foi tomando conhecimento em função da vida e da erudição.

Na intenção de não apenas denunciar, mas justificar, em nível metodológico, caiu nas teias da ciência que ele próprio denunciou como viciosa, assumindo também uma visão dualista. Enxergou apenas duas lógicas de pensamento: a formal e a dialética, jogando para a segunda a única possibilidade de chegar à verdade, como se essa houvesse, e tomando-a como definitiva.

A crença quase religiosa depositada no uso exclusivo da racionalidade como forma de pensar distancia o autor de uma crítica mais ampla dos problemas sociais que desse suporte às suas tão bem colocadas intuições sobre o funcionamento da sociedade. É esse aspecto que torna AVP atual, se passarmos pelo crivo da experiência vivida pelos dominados de todos os matizes. Especialmente a leitura que explicita a formação universitária permite-nos tirar lições importantíssimas que pouquíssimos eruditos tiveram a coragem de elucidar.

A sociologia dos países subdesenvolvidos é leitura essencial para quem acredita na pureza da escola, da universidade, do direito, da economia e das demais chamadas disciplinas científicas forjadas, institucionalmente, por especialistas que as consomem, ao mesmo tempo em que delas

se nutrem e de tantos outros pilares institucionais tão difíceis de serem desnudados cruamente ante educadores e aspirantes a profissionais universitários. Não fosse opacizado por tentar tudo interpretar à luz da ortodoxia dialética histórica, penso que estaríamos diante de uma obra genial, na pena de seu último escrito.

Notas

¹ Trabalho este fartamente documentado e minuciosamente analisado na obra *Filosofia da Educação: o ensino de filosofia na perspectiva freireana*, publicado pela editora vozes em 2006.

² Daqui para frente AVP.

³ No final da obra, o autor dedica aproximadamente cinquenta páginas a um adendo que intitula *Observações preliminares e reflexões sobre o significado dos nomes e a ocultação semântica do "vale de lágrimas"*, em que desenvolve seus pontos de vista sobre essa questão.

⁴ Leia-se Produto Nacional Bruto.

Referências

FÁVERI, José Ernesto de. *Filosofia da Educação: o ensino de Filosofia na perspectiva Freireana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *Álvaro Vieira Pinto: trajetória, filosofia e contribuições à educação libertadora*. 2006. 583 p. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro (1975). Aproximadamente 400 p. Manuscrito/Inédito.

Recebido em 23 de março de 2007.

Aprovado para publicação em 28 de maio de 2007.

A escola em Sorocaba no final do império

The school in Sorocaba in the end of the empire

Wilson Sandano*

Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor do Programa de Mestrado da Universidade de Sorocaba-UNISO.
e-mail: wilson.sandano@uniso.br.

Resumo

Este trabalho procura investigar como ocorreu, historicamente, a formação e a institucionalização do processo de educação escolar de Sorocaba, destacando a década de 1880. Este é um período de transição do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial, quando ocorre o início da industrialização em Sorocaba, o aumento da imigração e o crescimento da população urbana. No trabalho são apresentados alguns dos resultados já obtidos na pesquisa, como, por exemplo, uma maior valorização da escola por parte da população, o pouco envolvimento da Província de São Paulo no atendimento da população em idade escolar e o poder público municipal atuando, de modo suplementar, no segmento da educação escolar não atendido pelo poder público da Província.

Palavras-chave

Educação escolar. Educação – Sorocaba (SP). História.

Abstract

This work search to investigate how it happened, historically, the formation and the institutionalization of the process of school education of Sorocaba, highlighting the decade of 1880. This is a transition period of the agrarian-commercial system for the urban-industrial, where it happens the beginning of the industrialization in Sorocaba, the increase of the immigration and the growth of the urban population. In the healthy work introduced some of the results obtained already in the research, as, for instance, a larger valorization of the school on the part of the population, the little involvement of the Province of São Paulo in the service of the population in school age and the municipal public power acting, in a supplemental way, in the segment of the school education no assisted by the public power of the Province.

Key words

School education. Education – Sorocaba (SP). History.

1 Apresentação

Este trabalho é decorrente da pesquisa “Formação da educação escolar de Sorocaba”¹, referente ao período de 1850 a 1920, que pode ser caracterizado, no âmbito da produção historiográfica correspondente à história de Sorocaba, como período de decadência do tropeirismo e de início da industrialização da cidade.

Além da pesquisa bibliográfica realizada, foi consultada, também documentação obtida no Arquivo Histórico do Estado de São Paulo constituída por ofícios, cartas, memorandos, livros de registros, estatutos, regimentos, relatórios, etc., escritos por professores e inspetores.

O trabalho, que apresenta resultados parciais da pesquisa, investiga o processo de formação do espaço escolar em Sorocaba na década final do Império Brasileiro e tem como problematização norteadora da investigação: “que condições estão presentes no processo de formação da educação escolar em Sorocaba, no final do Império, em particular na década de 1880?”

2 O século XIX: da educação doméstica à escola

Inicialmente, consideramos importante destacar o aporte que faz Ribeiro (1986), em sua análise da organização do sistema escolar no século XIX.

O período estudado é marcado pela presença dos programas de ação de liberais e positivistas, por iniciativas particulares de implantação de projetos educacionais e pela reforma Leôncio de Carvalho

(1879). Sobre estes processos Ribeiro (1986, p. 65) assim se manifesta.

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para através da instrução desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país.

Ainda para Ribeiro (1986), este é um período que pode ser caracterizado como de permanência do modelo agrário, comercial, exportador e dependente; processo este que expressa ainda a “oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica” (RIBEIRO, 1986, p. 77). Com base nessas observações, destaca-se que o período aqui focado representa um processo criador de condições históricas que se materializariam na passagem do regime de trabalho escravo para o trabalho livre, assalariado e na passagem do regime monárquico para o republicano (MACHADO, 2003).

Em relação ao processo educacional, Machado, com base em análise dos escritos de Fernando de Azevedo, indica que:

A educação se arrasta desorganizada durante todo o século XIX, com exceção de alguns colégios famosos.

A escola primária não recebe nenhum favorecimento e é ofertada em péssimas condições. [...] Nos relatórios de instrução das províncias ou no relatório apresentado por Gonçalves Dias é comum se repetirem as queixas sobre as péssimas condições das escolas. Estas não têm prédios

adequados, muitas vezes são instaladas em lugares insalubres e não possuem professores preparados, há falta de material didático, entre outros problemas.

Embora o número populacional justificasse a necessidade de escolas, o que se percebe é uma ausência de interesse por parte dos próprios pais, estes retiram os filhos das escolas logo que aprendem os rudimentos da leitura e da escrita. Segundo Azevedo 'a instrução primária, confiada às províncias é reduzida quase exclusivamente ao ensino da leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais' (MACHADO, 2003, p. 11).

Outra análise importante para os propósitos deste artigo é a desenvolvida por Vidal e Faria Filho (2005) acerca das mediações entre tempos e espaços escolares como expressão dos processos de institucionalização da escola. Esses processos revelam, entre várias dimensões, duas que nos auxiliam na compreensão da formação do espaço escolar em Sorocaba. Uma é a caracterização da rede escolar em Sorocaba, no século XIX, buscando o entendimento de alguns dos elementos presentes em sua constituição. A outra refere-se a possíveis traços aproximativos entre os espaços escolares configurados em termos nacionais e os espaços específicos de Sorocaba. E isto considerando que:

Reclamada desde o século XVIII [...], a construção de espaços adequados para o ensino, bem com a definição de tempos de aprendizagem, estava relacionada não

apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas também à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 42).

As escolas régias ou cadeiras públicas de primeiras letras – herança do período colonial – funcionavam, de acordo com Vidal e Faria (2005), em locais improvisados ou na residência dos próprios professores. Nota-se que a rede escolar constituída por escolas particulares e/ou domésticas superava o número de escolas oferecidas pelo Estado. E que as escolas criadas por iniciativa dos pais; além dos colégios masculinos e femininos, caracterizavam “uma multiplicidade de modelos de escolarização” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 46). Esse aspecto de conformação do dualismo público-privado no processo de formação do espaço escolar, embora não constitua a finalidade deste escrito, é elemento de vital importância para o entendimento do processo de municipalização do ensino em Sorocaba, que incorporaremos no desenvolvimento do nosso campo investigativo.

3 Sorocaba

Em artigo, quando tratamos da formação da educação escolar pública em Sorocaba, no período de 1850 a 1860, indicamos que Sorocaba, à época, era uma cidade pobre, ainda eminentemente agrícola, mas em processo de crescimento urbano e modernização (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004, p. 56-57).

No final do século XIX, mesmo com o encerramento das feiras, a cidade não

entrou em decadência, pois estava direcionada a outras atividades econômicas com a criação das fábricas têxteis e a instalação da estrada de ferro.

Na década de 1880, a cidade continua se transformando, havendo um aumento significativo do número de indústrias e uma racionalização do uso do espaço urbano.

Em 1881, foi iniciada a construção da Fábrica de Fiação e Tecidos Nossa Senhora da Ponte², que foi a primeira do ciclo industrial têxtil da cidade. Esta fábrica foi inaugurada no dia 2 de dezembro de 1882, por ser data do aniversário do Imperador D. Pedro II (SOUZA FILHO, 2004, p. 151). Somente usava algodão da zona sorocabana, “comprado a 2\$000 por arroba” (ALEIXO IRMÃO, 1969, p. 258).

Baddini (2002, p. 183-84) assim resume as alterações ocorridas na cidade, no período:

Na década de 1880, com as novas expectativas econômicas trazidas com a ferrovia em Sorocaba, os investimentos foram direcionados para outras atividades urbanas. Foram instaladas na cidade casas especializadas, tais como padarias, confeitarias, charutarias, depósitos especiais de produtos importados de outras províncias e da Europa, casas de comissões que lidavam com a expedição de mercadorias pela estrada de ferro. Também proliferaram, gradualmente, as manufaturas e fábricas, que aproveitavam a proximidade com a estrada de ferro para conquistar novos mercados e expandir a produção. Em 1864, havia quatro fábricas no município: uma de chapéus, duas de velas de cera e uma de tecidos [...]. Em 1870, eram seis: duas de chapéus, duas de velas de cera, uma de fumo e uma de tecidos, pou-

co depois desativada. Em 1873, o Almanak da Província acusa apenas cinco: duas de chapéus, uma de velas de cera e duas de “segas e trolys” [...]. Dez anos mais tarde, eram doze: duas de cerveja, três de chapéus, uma de vinagre, uma de licores, uma de pólvora, uma de tecidos, uma de velas de cera e duas de vinho [...]. Em 1887, eram 18: três de cerveja, quatro de chapéus, duas de licores, duas de redes, uma de tecidos, uma de velas de cera, quatro de vinho e uma de vinagre [...]. Nesta relação, ainda faltam duas fábricas de massas, uma de café em pó e uma de louças, organizadas entre 1885-87, e outras duas fábricas de vinho, que como as outras, utilizavam matéria-prima produzida na região. Somam-se, assim, 24 estabelecimentos industriais no final do Império.

É neste contexto que procuramos analisar a educação escolar.

4 A educação escolar

Apesar de nosso tema estar delimitado na década de 1880, entendemos ser importante termos uma rápida visão da educação escolar sorocabana no século XIX.

A instrução dos meninos, em Sorocaba, iniciou-se, praticamente desde sua fundação, com os monges beneditinos, trazidos pelo fundador da cidade, Baltazar Fernandes. Este ciclo encerrou-se, por volta de 1803, com a transferência de seu último professor, Frei Vicente Ferreira. A Câmara solicitou, então, ao Príncipe Regente, a criação de uma escola régia – o que somente aconteceu em 1818, sendo seu primeiro professor o português Henrique Mena de Carvalho, logo substituído pelo sorocabano Gaspar Rodrigues de Macedo³, permane-

ceu no cargo até 1830, quando foi substituído por Jacinto Heliodoro de Vasconcelos. A primeira escola feminina foi criada apenas em 1841, sendo regida, durante 40 anos, por Vicentina Adelaide de Vasconcelos (SOUZA FILHO, 2004, p. 178-82).

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império transferiu a responsabilidade pelas escolas primárias e secundárias para as Províncias.

[...] o Estado, desde Pedro I, vinha eximindo-se da responsabilidade de manutenção do sistema escolar, e desde a Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, o problema da educação primária e secundária foi deixado a cargo dos governos provinciais. (MANOEL, 1996, p. 24).

A instrução secundária surgiu por volta de 1834. Somente em 1847 é que a escola passou a funcionar como aula de latim e francês, sob a regência do Professor Francisco de Paula Xavier de Toledo (Professor Toledo), tornando-se uma referência em termos de Província – esta escola foi fechada em 1870, por falta de alunos (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004).

O Professor Toledo, após sua aposentadoria, criou, em 1847, o Colégio do Lajeado, uma famosa escola rural, que funcionava em regime de internato para meninos e meninas, sendo que a maior parte de seus alunos era constituída de filhos de tropeiros, que freqüentavam a feira de muares de Sorocaba (SOUZA FILHO, 2004, p. 180).

Em Sorocaba, como de resto na Província de São Paulo, a instrução pública era gerida por uma Comissão Inspetora que encaminhava as solicitações dos Professores

à Presidência da Província e também realizava os exames das disciplinas acima indicadas. Esta Comissão Inspetora permaneceu até 1851.

Em seu relatório à Assembléia Legislativa Provincial, de 1º de maio de 1852, o Dr. José Thomaz Nabuco D'Araujo, Presidente da Província, assim se referiu à instrução pública, em particular à inspeção:

A inspecção do ensino primario e secundario competia pela legislação, que então vigorava, ás commissões inspectoras e camaras muncipaes: a experiencia faz sentir que as pessoas moraes não são as mais proprias para administrar, falta-lhes a unidade de pensamento na deliberação, a actividade, e prontidão na acção: sobreleva que a organização dessas commissões inspectoras era essencialmente vicioza, por que o Governo não podia inspirar-lhes o seu pensamento, visto como só um dos seus membros era da nomeação d'elle: de origem diversa, independentes, erão as mais das vezes rivães: dahi a hostilidade, ou inercia que embargavão a fiscalisação: não era possivel que continuassem essas commissões, que, pela maior parte, não se reunião, e nada fazião. Parece-me que traduzi com a fidelidade possivel o espirito da lei, encarregando a inspecção do ensino primario e secundario a pessoas fisicas, da confiança do Governo, susceptiveis do mesmo pensamento administrativo, e capazes d'executal-o: fôra contra senso suppôr o Governo suspeito á instrucção publica, fôra absurdo tornal-o estranho á essa uma das primeiras necessidades moraes do paiz. (SÃO PAULO [PROVINCIA] 1852, p. 10-11).

Em relação aos inspetores, registramos que eram pessoas de confiança do governo, como está registrado na última citação, sem maiores ligações com a

instrução pública, exercendo uma função não remunerada.

Em nosso artigo citado, registramos que, ainda na década de 1870, havia duas escolas públicas primárias masculinas e duas femininas (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004, p. 54). Havia, também, duas escolas particulares, uma para cada sexo e um colégio (ALMEIDA, 2002, p. 46).

A partir desta década, a educação escolar começa a ser valorizada, como podemos verificar, por exemplo, nas palavras do Presidente da Província de São Paulo, em seu relatório anual à Assembléia Legislativa Provincial, no dia 13 de janeiro de 1881, assim se manifestava a respeito da educação:

Penso que é tempo de fazer quanto se deva e possa para diffundir a luz do ensino por todas as camadas da população.

É a obra mais meritória da actualidade. E quem, como eu, não possa, em sua passagem pelas regiões officiaes, por outro modo recommendar-se, terá adquirido direito ao reconhecimento de seus concidadãos se deixar marcos que indiquem haver trabalhado na grande obra de fazer com que a instrucção alcance a todos, despertando assim as intelligencias adormecidas, desterrando a ignorancia, e preparando paras as massas populares uma situação de verdadeira igualdade. (SÃO PAULO [PROVÍNCIA], 1881, p. 6-7).

Assim, com a educação sendo valorizada pela sociedade e também considerando as alterações ocorridas na sociedade sorocabana, houve incremento no número de escolas públicas e escolas particulares.

A administração da educação escolar era feita pelo Inspetor de Distrito da Ins-

trução Pública subordinado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província. A partir de 1884, com a reforma da instrução na Província, a sua administração passa a ser feita por

[...] um conselho director e [...] conselhos municipaes constituídos, em sua maioria, por eleição, em que tomam parte as pessoas mais interessadas no desenvolvimento do ensino; [...] divisão da provincia em 12 districtos escolares, nomeando-se para cada um, mediante concurso, um delegado literario [...]. (SÃO PAULO [PROVÍNCIA], 1885, p. 3).

Em Sorocaba, foi designado Delegado literário o Sr. Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, que foi substituído, por razões políticas, em 1885, pelo Dr. Coriolano d'Utra (ALEIXO IRMÃO, 1969, p. 291).

Em documento de julho de 1885, o Inspetor de Distrito, Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, assim informava à Inspeção Geral da Instrução Pública sobre a eleição e indicação de membros para o Conselho Municipal:

Em cumprimento ao ordenado p. V. S^ª. em circular n.º 312 de 28 de Maio ultimo, acompanhada do exemplar do Acto da Prezid^{cia}. De 2 do m^{mo}. Que reformou a instr^m. Publ^{ca}. d'esta Prov^{cia}., tenho a honra de participa V. S^ª. que a 20 de Junho pp. publiquei edital, chamando os paes tutores e protectores do menores e orphãos, matriculados nas escolas Publicas e particulares, e seus respectivos Professores, de ambos os sexos, para comparecerem a 2 do corr. As 11 horas da manhã, [...] a fim de proceder a eleição dos 2 Membros do Conselho M^{pl}. da instr^m. Publ^{ca}. d'esta cid^e. [...] Reunidos alguns dos eleitores, Professores, Publ^{cós}. E particulares de ambos os sexos, procedi com as solennidades legaes

de eleição, obtendo o abaixo assignado 16 votos e D^f. Antonio J. Ferr^o. Braga 12 votos. Assim m^f. o D^f. J. Fran^{co}. Uchoa Cavalcanti, 2, e M^l. Nogr^o. Pad^o. 2. Havendo votado 16 eleitores. A Cam^a M^l. em sessão de 5 eleger o 3^o Membro D^f. Oliverio Pilar. [...].⁴

4.1 Escolas públicas

Das quatro escolas públicas mantidas pela Província, registradas no final da década de 1870, Sorocaba passa a ter, no final do período estudado, 12 escolas públicas primárias, sendo 8 destinadas ao sexo masculino e 4 para o sexo feminino. Há um total de 556 alunos, dos quais, 438 são considerados freqüentes e 75 não freqüentes, além de 43 eliminados⁵.

Portanto, a freqüência dos alunos representava 78% dos matriculados, o foi um grande avanço em relação à freqüência dos alunos estudada nos períodos anteriores (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004).

As escolas primárias funcionam ainda nas casas alugadas pelos professores para sua residência⁶.

As escolas continuavam com problemas quanto à existência de móveis e utensílios para o ensino – problema este detectado durante todo o período por nós estudado.

Forão providas de moveis e utensilios as 1^a e 2^a cadr^{as}. do sexo mascul^o. em tempos idos, e a 3^a cadr^a. quando foi installada; a 1^a e 2^a cadr^{as}. do sexo femenino forão tambem suprridas de moveis e utensilios em época bem remota: pelo que estas 5 cadr^{as}. tem moveis e utensilios tão velhos e extragados que reclamão com urgencia

outros p. o substituir ou augmentar seu n^o. As outras 4 cadr^{as}. sendo a 3^a do sexo femenino, a das Capellas do Espirito Santo do Cerrado e de N. Sr^a. Aparecida, do sexo mascul^o. e a do bairro Jundiaquára do sexo femn^o., nunca receberão movel ou utensilio algum, a excepção desta ultima que recebeo seus livros para as meninas estudarem, e é um tanto edificante ver-se os men^{os}. e as menos. assentados em tócos de pau, banquinhos, e de diversos tamanhos e modelos.⁷

Esta situação começa a ser resolvida no ano de 1883:

Estão providas de moveis e utensilios, as 1^a, 2^a e 3^a cadr^{as}. do sexo mascul^o. desta cidade, as 1^a e 2^a do sexo femen^o. Os moveis da 1^a e 3^a do sexo masculino a lem de velhos e estragados estão incompletos. O m^{mo}. Acontece com os moveis da 2^a cadr^a. do sexo femenino.

A 4^a cadeira desta cidade, as das Capellas do Cerrado e Aparecida, e as dos bairros de Jundiaquara e do Sarapuhy, todas do sexo masculino, não tem movel nem utensilio algum.

É pois de urgencia e de gr^o. necessid^e. serem providas de moveis e utensilios, as sete cadeiras descriptas, sendo 5 do sexo mascul^o e 2 do femen^o.⁸

Os professores gozam de bom conceito⁹. Entre os professores, cujos nomes são nomeados nos documentos por nós consultados, há apenas um normalista. Encontramos também dois padres. A remuneração dos professores é feita por sua formação, sendo que o professor normalista tem remuneração maior.

O Professôr da 3^a cadr^a. M^l. dos Reis, que é normalista vence annualm^{te}. 1:800\$000; os professores da 2^a cadr^a. P^o. Ant^o Aug^o Lessa e da cadr^a do Cerrado

P.^e. Joaq^m Glv^s Pac^{co} vence cada um annualm^e. a q^{tia}. de 1:500\$000. O Professor da 1^a cadr^a M^l. Joaq^m de Sz^a. Guerra, vence 850\$000 e o da cap^{la}. da Aparecida João Pires de Lemos vence 650\$000. As Professoras da 2^a cadr^a. D. Januaría de Ol^a. Simas e a da 3^a cadr^a. D. Gertrudes Pires de Almd^a. Mello vence cada uma 850\$000 p^o anno, e as Professôras da 1^a cadr^a. D. Vicentina Adelaide de Vas^{cos}. e da cadr^a. de Jundiaguára, D. Zulmira Ferr^s do Valle, vence cada uma p^o anno 650\$000.¹⁰

As escolas públicas tinham 5 horas diárias de funcionamento, assim divididas, no início da década:

A primeira hora é reservada para o ensino da Calygraphia e da leitura de manuscrito; a 2^a e 3^a ao manuscritos impressos; a 4^a de Arithmetica e Systema – Métrico; a 5^a para rever-se as lições passadas no dia passar outras para o dia contiguo. O ensino da doutrina é feito nos sabbados. Tanto antes como depois da aula costuma-se rezar Oração Dominical.¹¹

Em relação ao ensino secundário, não havia escola alguma¹², segundo o Inspector do Distrito de Sorocaba:

Não existe aula alguma de instrucção secundaria: e entretanto ella é m^{lo}. precisa e ousou pedir á V. S^a. q. se digne propôr isso a Asmblea Prov^{al}, ou ao Ex^{mo}. D^e. Conselho^f. Prezid^e. desta Prov^{cia}, p^o. qan^{lo}. perdeo esta cid^e. com a suppressão da aula secundaria aqui existente de que foi Prof^f. o fin^{do}. Luis Aug^{to}. de Vasc^{os}.¹³

Esta situação perdurou até o final de 1887, quando a Câmara Municipal de Sorocaba fez a seguinte comunicação ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província:

A Camara Municipal tem o prazer de communicar a V. S^a. que hoje vai abrir o

Lyceu Municipal, composto do ensino gratuito das linguas portuguesa, latina, franceza, e ingleza, que a expensas suas e com approvação dos poderes competentes deliberou fundar n'esta cidade, o qual funcionará em uma das salas do prédio n^o. 12 sita á rua de São Bento, sendo professor o cidadão Arthur Gomes.¹⁴

Este foi o início de um envolvimento muito grande do governo municipal com a educação escolar, que, mesmo com algumas interrupções, perdura até os nossos dias.

Segundo Aluísio de Almeida, apesar de o Professor Arthur Gomes ter sido nomeado em 1887, as aulas tiveram início efetivamente em 1888 (ALMEIDA, 1951, p. 46).

No início das aulas, estavam matriculados 39 alunos. Por determinação da Câmara foram adotados os compêndios utilizados no Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo¹⁵.

No dizer de Menon (2000, P. 217), a escola secundária destinava-se a atender uma minoria privilegiada e preparar somente para a Faculdade. Assim, o Lyceu Municipal contava com poucos alunos: dos 39 alunos matriculados em 1887, 28 o frequentaram; em 1889, dos 17 matriculados, 12 desistiram (MENON, 2000, p. 217).

Assim, em 1890, a Câmara Municipal procurou revitalizar o currículo do Liceu, com a inclusão de “disciplinas mais próximas da realidade das expectativas das classes desfavorecidas, oportunizado-lhes, dessa forma, o ensino secundário.” (MENON, 2000, p. 215). Em 1892, o Lyceu Municipal foi fechado, deixando uma lacuna no ensino secundário da cidade, pois era a única es-

cola gratuita desse nível de ensino¹⁶.

4.2 Escolas particulares

Enquanto na década anterior tínhamos 3 escolas particulares, em 1883, o Inspetor de Distrito registra cinco:

Existem n'esta cid^{de}. 5 aulas particulares, das quaes 3 são mystas, e 2 do sexo mascul^o. das quaes uma é nocturna, e são as seg^{les}.: = sexo masculino = Externato regido pelo cidadão Ignácio de Azevedo Coutinho, installado a 10 de 7br^o pp. onde leciona 1^{as}. letras grammatica Portugueza, arithmetica, Frances, e Hystoria Patria, pelo methodo simultaneo, existindo matriculados 22 alumnos: sendo 18 freq^{les}. Aula nocturna de N. Sr^o. da Ponte, sustentada por Manuel José da Fonseca, installada a 25 de Junho pp. e regida p^o. Cidadão Germano de Pilar França som^{le}. 1^{as}. letras e para os empregados menores da Fabr^{ca}. de tecidos de N. Sr^o. da Ponte, na qual existem matriculados, 26 alumnos, sendo todos elles frequentes. = Mystas = D. Joaquina Genenbina de Oliveira, ensina 1^{as}. letras e prendas domesticas, tendo 24 alumnos matriculados e frequentes sendo 20 do femenino e 4 do masculino.

D. Maria das Dores de Araújo Pavão, som^{le}. de 1^{as}. letras, tendo 14 alumnos matriculados e freq^{les}.: sendo 10 do sexo femen^o. e 4 do masculino.

D. Belmyra Cerqueira Leite – Religião Protestante – instalada a 1^o de 8br^o. pp. onde leciona Portugues, Frances, Ingles, Geographia, historia caligraphia, arithmetica e metrica. Existem 40 alumnos matriculados e freq^{les}.: sendo 24 do sexo femen^o e 16 do mascul^o.

Existem p^o. tanto nas 5 escolas particulares, matriculados 126 alumnos de ambos os sexos não sendo freq^{les}. 4. Nestes pertencem ao sexo mascul^o. 72, e ao femen^o.

54 – sendo estas todas freq^{les}. e d'aquelles 4 não freq^{les}.¹⁷

Na relação de escolas particulares, podemos realçar:

- uma escola noturna mantida por Manoel José da Fonseca, proprietário da Fábrica Nossa Senhora da Ponte, criada no dia da inauguração da Fábrica (ALEIXO IRMÃO, 1969, p. 258);
- uma escola protestante.

Baddini faz referências a outras escolas, como consequência de associação da população urbana:

A instrução particular foi outra modalidade de associação da população urbana. A primeira iniciativa foi da Loja Perseverança III em 1870, que organizou aulas noturnas de primeiras letras gratuitas para os moradores; no entanto, não foi duradoura. Na década de 1880, o Club Científico e Literário manteve, entre 1882 e 1885, uma escola noturna para alfabetização de adultos e crianças. Em 1882, também foi organizada uma aula noturna para os operários da fábrica de tecidos Nossa Senhora da Ponte, inaugurada naquele ano. Em 1888, foi reorganizada a escola noturna de primeiras letras mantida pela Perseverança (BADDINI, 2002, p. 189)

Já Aluísio de Almeida faz referência à existência de 20 escolas particulares, em 1887 (ALMEIDA, 1951, p. 46). No entanto, essas escolas particulares tinham existência curta. À exceção das escolas ligadas às associações, o fato parece dar razão à afirmação de que os professores que abriam as escolas, “por não terem outro ofício, se aproveitavam da liberdade de ofícios e profissões estabelecida pela Constituição de 1824 e peregrinavam, de cidade em cidade, abrindo escolas [...]” (MANOEL, 1996, p. 27).

5 Considerações finais

O período estudado nos mostra Sorocaba em grandes transformações econômicas e sociais. A estrutura urbana se modifica. A cidade vai se tornando um centro urbano de expressão, como mostra a visita da família imperial por duas vezes, no período.

A educação passa também por mudanças. Há mudanças em relação à sua valorização pela população e há mudanças, especialmente no aspecto numérico.

Nas escolas mantidas pela Província, há um aumento considerável de seu número: de 4, no final da década anterior, chegamos a 12 na década estudada. O número de alunos passa de cerca de 150 a mais de 500. No entanto, esse atendimento, além de ser apenas referente à instrução primária, é feito de modo bastante precário no que se refere às instalações para as classes, além, também, de ser em número insuficiente para as necessidades da população. Não há, também, o atendimento aos candidatos à instrução secundária.

O município procura suprir a lacuna deixada pela Província e cria um Liceu Municipal, que teve uma efêmera duração.

A escola particular, precariamente e de modo intermitente, vai também suprir a falta de escolas necessárias à população.

Verificamos também que, no final do período por nós estudado, já há uma melhor organização e início de consolidação da educação escolar na cidade de Sorocaba. No entanto o atendimento às necessidades educacionais dos sorocabanos continuava bastante precária, apesar da

valorização da escola que estava presente em toda a sociedade.

Notas

¹ Esta pesquisa é desenvolvida no Grupo de Pesquisa HISTEDBR – Sorocaba, vinculado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba.

² Este nome foi dado em homenagem à padroeira da cidade, Nossa Senhora da Ponte. No entanto, a população a chamava de Fábrica do Fonseca, seu proprietário (Manoel José da Fonseca) (SOUZA FLHO, 2004, p. 151). Registre-se que esta denominação chegou até nossos dias.

³ Sua qualificação para o cargo, apresentada à Câmara, era a de ter sido pretendente às ordens.

⁴ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em julho de 1885.

⁵ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883.

⁶ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883. Segundo Marcílio (2005, p. 66), “Em São Paulo, cabia ao professor arcar com as despesas de aluguel de sua sala de aula, ou então ministrar as aulas em sua própria casa, com todos os inconvenientes que daí resultavam. Era uma situação generalizada pelo próprio império afora.”

⁷ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882. Segundo Marcílio (2005, p. 67), na Província de São Paulo, “Móveis e material didático nem pensar. Raramente o governo votava uma pequena verba para esse fim. A província de São Paulo, para o ano de 1867, havia previsto apenas dois contos de réis para material escolar das escolas públicas; quantia irrisória.”

⁸ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução

Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883.

⁹ Diferentemente do que acontecia por volta de 1850, quando os professores não tinham bom conceito junto ao Inspetor do Distrito (CAMMARANO GONZÁLEZ; SANDANO, 2004).

¹⁰ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882.

¹¹ Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Gertrudes Pires de Almeida Mello, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 1 de junho de 1881.

¹² Marcílio (P. 78) nos informa que, em 1870, na Província, só subsistiam as aulas particulares de instrução secundária – havia apenas uma aula pública de latim e francês em Itu.

¹³ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instru-

ção Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882.

¹⁴ Ofício n. 60, encaminhado pela Câmara Municipal da Cidade de Sorocaba ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província, em 5 de novembro de 1887.

¹⁵ Relatório do Lyceu Municipal de Sorocaba – 1888, apresentado pelo Professor Arthur Gomes.

¹⁶ Segundo Menon (2000, p. 275), os sorocabanos que pretendiam cursar o ensino superior eram obrigados a deslocarem-se para São Paulo, Itu ou Itapetininga, para realizarem seus estudos secundários. Somente em 1901 é que Sorocaba volta a ter o curso secundário, com a criação do Liceu Sorocabano, por iniciativa da Loja Maçônica Perseverança III.

¹⁷ Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883.

Referências

ALEIXO IRMÃO, José. A perseverança III e Sorocaba. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1969. v. 1.

ALMEIDA, Aluisio de. História de Sorocaba –1822-1889. Sorocaba: Gráfica Guarani, 1951. v. 2. _____ . Sorocaba: 3 séculos de história. Itu: Ottoni, 2002.

BADDINI, Cássia Maria. Sorocaba no império: comércio de animais e desenvolvimento urbano. São Paulo: Annablume, 2002.

CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luís; SANDANO, Wilson. A formação da educação escolar pública em Sorocaba: 1850-1880. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 16, dez. 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Uma reflexão sobre o surgimento das instituições escolares no Brasil no Século XIX. Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 11, set. 2003.

MANOEL, Ivan A. Igreja e educação feminina – 1859/1919. A face do conservadorismo. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

MENON, Og Natal. A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e República. 2000. v. 3. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000, v. 1.

RIBEIRO, Maria Luisa S. História da educação brasileira. A organização escolar. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

SÃO PAULO [ESTADO]. Exposição apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Moraes Barros, 1} Governador do Estado de São Paulo, ao passar-lhe a administração no dia 18 de Outubro de 1890. São Paulo: Typ. Vanorden, 1980.

SÃO PAULO [PROVÍNCIA]. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia Laurindo Abelardo de Brito no dia 5 de Fevereiro de 1880. Santos: Typografia a vapor do Diário de Santos, 1889.

_____. Discurso com que o o illustrissimo e e excellentissimo senhor dr. José Thomaz Nabuco d'Araujo, presidente da provincia de São Paulo, abriu a Assembléa legislativa Provincial no dia 1.o de maio de 1852. São Paulo: Typ. do Governo arrendada por Antonio Louzada Antunes, 1852.

_____. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia Laurindo Abelardo de Brito no dia 13 de Janeiro de 1881. Santos, Typographia a vapor do Diário de Santos, 1881.

_____. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo 1º Vice-Presidente da Provincia Conde de Três-Rios e apresentado no acto da installação da mesma Assembléa pelo 4º Vice-Presidente Dr. Manoel Marcondes de Moura e Costa. Santos: Typographia a vapor do Diario de Santos, 1882.

_____. Relatorio com que passou a administração da Provincia de S. Paulo ao Exm. Presidente Barão de Guajará o Vice-Presidente Visconde de Itú. São Paulo: Typographia do Commercio, 1883.

_____. Falla dirigida à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo na abertura da 1ª Sessão da 25ª Legislatura, em 16 de Janeiro de 1884, pelo Barão de Guajará. São Paulo: Typ. da "Gazeta Liberal", 1884.

_____. Falla dirigida à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo na abertura da 2ª Sessão da 26ª Legislatura, em 10 de Janeiro de 1885, pelo Presidente Dr. José Luiz de Almeida Couto. São Paulo: Typ. da "Gazeta Liberal", 1885.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia no dia 15 de Fevereiro de 1886. São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Sckler, 1886.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Provincia Barão do Parnahyba no dia 17 de Janeiro de 1887. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler, 1887.

_____. Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Provincia Exm. Snr. Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, no dia 10 de Janeiro de 1888. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler, 1888.

_____. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Provincia Dr. Pedro Vicente de Azevedo, no dia 11 de Janeiro de 1889. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler, 1889.

SOUZA FILHO, João Dias de (Sup.). Sorocaba 350 anos – uma história ilustrada. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 2004

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

Documentos citados

Ofício encaminhado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província, pela Câmara Municipal da Cidade de Sorocaba, em 5 de novembro de 1887.

Ofícios encaminhados ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por:

- Januaria de Oliveira Simas, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 31 de maio de 1881;
- Venâncio José Fontoura, professor da 2ª cadeira do sexo masculino, da cidade de Sorocaba, em 4 de junho de 1881;
- João Dias Vieira, professor público da cidade de Sorocaba, em 28 de maio de 1881;
- Gertrudes Pires de Almeida Mello, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 1 de junho de 1881;
- Gertrudes Pires de Almeida Mello, professora da 3ª cadeira do sexo feminino, da cidade de Sorocaba, em 1 de novembro de 1881;
- Zulmira Ferreira de Mello, professora da cadeira do sexo feminino, do Bairro de Jundiaquara, da cidade de Sorocaba, em 1 de novembro de 1881;
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 14 de novembro de 1882;
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em 25 de novembro de 1883;
- Antonio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, Inspetor do Distrito da Instrução Pública de Sorocaba, em julho de 1885.

Relatório do Lyceu Municipal de Sorocaba – 1888, apresentado pelo Professor Arthur Gomes.

Recebido em 07 de julho de 2007.

Aprovado para publicação em 12 de agosto de 2007.

Resenha

Universidade pública & iniciativa privada: os desafios da UNICAMP diante da globalização

Public university and private initiative: the challenges of globalization facing UNICAMP

Sidney Reinaldo da Silva*

* Filósofo graduado pela PUCCAMP. Mestre e Doutor em Filosofia Política pelo IFCH da UNICAMP. Pós Doutor em Filosofia da Educação pela FE da UNICAMP. Docente e Pesquisador do PPG em Educação da UTP. Autor dos livros 'Formação Moral em Rawls, publicado pela Editora Alínea, 2003 e 'Instrução Pública em Condorcet' editado pela Autores Associados, 2004.
e-mail: sreinald@uol.com.br

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de¹. Universidade pública & iniciativa privada: os desafios da UNICAMP diante da globalização. Campinas: Átomo e Alínea, 2003.

Nas últimas décadas, as Universidades Públicas do País sofreram profundos impactos estruturais gerados por políticas governamentais a elas desfavoráveis, desenvolvidas em fins dos anos 80, com a breve e desastrosa passagem do governo Collor, e aprofundadas ao longo dos idos de 90, por intermédio de dois lamentáveis mandatos econômico-liberalizantes do governo Fernando Henrique.

Assiste-se, igualmente, à progressiva erosão do volume de recursos públicos destinados ao financiamento das universidades públicas, gerando, entre inúmeros efeitos danosos, o minguar de verbas dirigidas

à contratação de novos docentes, quer para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos – há muito sob fortes pressões sociais de expansão – quer para a reposição paritária das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e, especialmente, em consequência da sessão de docentes para outros órgãos do Estado, por tempo indeterminado (coloquialmente falando, trata-se daqueles que vão, nunca retornam, tampouco dão notícias e ainda continuam a figurar no quadro da instituição, aprofundando o déficit docente estrutural real. O que não é raro...).

¹ Pedagoga e Historiadora, Mestre e Doutora em História, Filosofia e Educação pela FE da UNICAMP. Pós Doutoranda do Departamento de Política, Ciência e Tecnologia. Pesquisadora da USP campus de Piracicaba e do GEPES / FE da UNICAMP. Docente Pesquisadora do PPGE da UNIPLAC. Autora de vários livros publicados pela Editora Alínea. www.atomoealinea.com.br. E-mail: malu04@uol.com.br

Nesse contexto histórico, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, a nossa Colega Malu Almeida, discute em seu livro a relação da Universidade Pública com o Setor Produtivo. Nesse ambiente de pesquisa praticamente abandonado pelo Estado Liberal, a universidade pública sofre a cada dia que passa, maior pressão do Mercado e da Sociedade Globalizada.

É importante destacar que a relação da universidade pública com a empresa pode ser abordada em função do problema do estatuto social da ciência, isto é, as normas que regulamentam as origens e os fins da produção do conhecimento.

Malu Almeida faz um debate sobre as diretrizes básicas que têm prevalecido nessa relação, da Pesquisa elaborada na Universidade Pública com a iniciativa privada. Segundo a autora, o primeiro refere-se ao modelo “mertoniano”. O segundo recebe a denominação de “science pushed”. Por fim, tem-se o modelo “universidade globalizada”. Podemos afirmar então que, na discussão elaborada por Malu, trata-se de ethos acadêmicos que propõem princípios e valores diferentes para a atividade científica, definindo, portanto, o que vem a ser pertinente para as pesquisas. No primeiro caso, a ciência é índice de si mesma; nos outros dois, ela tem um referencial externo. Tais referenciais dizem respeito às fontes de financiamento da ciência, podendo ser tanto o setor público (como no modelo science pushed) quanto o privado (como ocorre no modelo universidade globalizada). No modelo mertoniano a ciência é instituída como um bem em si e como tal receberia o apoio financeiro da comunidade. O modelo

science pushed caracteriza-se pela forte presença do Estado no direcionamento das pesquisas, privilegiando sobretudo empreendimentos científicos ligados aos setores bélicos. O setor público enquanto agente impulsionador do progresso e da defesa nacional privilegia as linhas de pesquisa conforme os interesses do Estado, ao passo que, de acordo com o modelo globalizado, o mercado tem se revelado como agente capaz de direcionar as pesquisas conforme o fluxo ou o caos da concorrência. Assim, os investimentos privados em pesquisas influenciariam o desenvolvimento de projetos que, em curto prazo, atendessem às necessidades de inovação de produtos e processos nas empresas.

Para a autora, a relação entre esses modelos não é de exclusão, mas de complementação. Daí então a importância de uma Universidade Plural. Contudo, para Malu Almeida, a pluralidade significa privilegiar certas opções políticas, como a defesa dos interesses nacionais e da eliminação da excelência social. Trata-se de critérios que definiram o caráter público da Universidade, o seu compromisso social, que evita a sua submissão apenas aos ditames do mercado. A estatização da universidade lhe garante a capacidade de manter a sua pluralidade permitindo a coexistência da ciência como bem em si, como meio para implementar o mercado e promover o interesse nacional social.

Uma Universidade Pública é plural se estiver aberta para as mais diversas tendências de pesquisa, bem como de relação com o governo, o mercado e a população excluída da participação no mercado e na

política. Malu especifica que há uma relação entre a ciência pura e a aplicada, havendo entre elas uma influência mútua ou de duas mãos. Por outro lado, também, a relação entre o setor público e o privado não se apresenta separada, disjuntiva: ou Estado ou Mercado. O Estado, nas sociedades liberais, está sempre a serviço do mercado. Historicamente, quando o Estado tornou-se o principal fomentador da ciência, dirigindo os rumos das pesquisas, ele estava agindo, conforme o modelo de “science pushed”, ainda de acordo com os interesses do capital, garantindo a expansão e a segurança dos mesmos. Com a globalização, o capital multinacional não prescindindo, de certo modo, dos governos ou dos Estados-Nação, vendo mesmo nestes mais um empecilho para sua livre expansão, passa a privilegiar o modelo de “universidade globalizada”, em que a academia tende a desenvolver projetos interligados diretamente com as empresas. Conforme tal modelo, as universidades passariam a se ajustar às necessidades do mercado, ao mesmo tempo em que descuidariam das pesquisas puras, bem como das áreas acadêmicas que não atendessem imediatamente ao capital ou mesmo opostas a seus interesses. Contudo, mesmo que a Universidade torne-se uma “peça da engrenagem do mercado” o investimento público será sempre necessário, pois dificilmente as empresas investirão em pesquisas puras, cujas aplicações são incertas.

A partir de entrevistas com pesquisadores da Unicamp, principalmente dos departamentos mais envolvidos com pesquisas conveniadas com as empresas, Malu

propõe e discute a tese de que um modelo de relação da ciência com a sociedade não suplantaria o outro conforme uma férrea lógica histórica, de modo que um passa a substituir o outro, mas que eles existem como tendências dentro da academia. O que decide a prevalência de uma tendência sobre a outra são as configurações dos interesses econômicos, ou seja, as necessidades inerentes ao sistema de produção. Assim no sistema de produção capitalista, essas tendências obedecem ao imperativo da expansão do capital, do controle da força de produção e, portanto, da garantia da expropriação da força de trabalho. Nesse sentido, afirma a autora que é o interesse da classe hegemônica que passa a prevalecer e define a tendência da academia. A transformação no interior da Academia, principalmente no que se refere às políticas de pesquisa e passagem do modelo “mertoniano” para o de ciência “interessada”, tanto na modalidade do “science pushed” quanto da “universidade globalizada”, constitui-se num processo de embate hegemônico em que os “intelectuais” enquanto “condutores e organizadores” enfrentam-se a fim de influenciar o ordenamento da universidade conforme as classes que representam.

No primeiro capítulo, Malu apresenta um quadro histórico da relação da Unicamp com as empresas diante das políticas de ciência e tecnologia nacional. Trata-se de um ponto de partida para uma análise da questão da pesquisa aplicada efetuada na Unicamp. A Unicamp foi criada visando o desenvolvimento do parque industrial da região, buscando atendê-lo das

mais diversas formas, desde a preparação de mão-de-obra especializada, até a prestação de serviços voltadas para a adaptação de tecnologias importadas, e também com o desenvolvimento de convênios de pesquisa, sobretudo com as empresas estatais. A privatização afeta profundamente a dinâmica dos programas de pesquisa e as parcerias da universidade com a empresa. Veremos como as transformações da economia mundial, denominadas globalização, afetam as relações da academia com a sociedade. Isso se refletirá na própria concepção de pesquisa científica aplicada presente entre os pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas.

No segundo capítulo, a autora procura mostrar as principais transformações históricas verificadas nas últimas décadas, a fim de contextualizarmos as transformações pelas quais o estatuto social da ciência tem passado e o reflexo dessas mudanças na universidade pública. Ela discute como a hegemonia liberal passa a direcionar as instituições públicas nos mais diversos níveis. As novas tendências econômicas da “sociedade da informação” configurada em rede, ao mesmo tempo em que depende da universidade enquanto fonte do conhecimento tende a reduzir esta como uma mera peça dentro da engrenagem do mercado assim, a universidade torna-se mais um nó interagindo com os demais domínios ou nós. No terceiro capítulo, a autora discute a relação entre a ciência e a

técnica e alguns modelos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) que nos forneceram um quadro conceitual para analisarmos as possibilidades de delimitação do público e do privado na relação da universidade pública com o setor empresarial. Com as mudanças econômicas do cenário mundial, esses modelos tendem a ser usados para interpretar a vida acadêmica e as diretrizes mais amplas para as políticas de financiamento da pesquisa científica.

No último capítulo, Malu discute uma nova abordagem da Unicamp, indicando aspectos de sua relação com o setor público e o privado. Nesse capítulo, é analisada a relação da Unicamp com a empresa e os esforços de se ampliar e controlar essa relação. Trata-se de uma discussão baseada em entrevistas com destacados pesquisadores de departamentos diversos, das Faculdades de Engenharia e de Institutos, como o de Física, Química e Biologia, envolvidos com pesquisas aplicadas. Para a autora, as várias tendências apresentadas no interior da academia, que de certo modo dividem os pesquisadores acadêmicos no que se refere à relação da Unicamp com a empresa, são controvérsias fortemente marcadas pelas mudanças no cenário econômico mundial. Essa divisão na perspectiva dos acadêmicos reflete, sobretudo, os interesses dos pesquisadores, tanto no que concerne aos benefícios econômicos dos mesmos, quanto no que se refere às suas preocupações maiores com a sociedade civil.

Recebido em 30 de julho de 2007.

Aprovado para publicação em 02 de agosto de 2007.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - § Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - § Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e abstract fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e key words, ambas em número de três;
 - § Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, p. 70);

§ As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.

§ A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.

- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
- 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, n. 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande-MS 79.117-900

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiáí-SP
- 3) Asas da Palavra / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) Aveso do Aveso / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) Biomassa e Energia / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) Bolema – Boletim de Educação Matemática / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) Caderno Brasileiro de Ensino de Física / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) Caderno Catarinense de Física / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) Caderno de Estudos e Pesquisas / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais / Faculdades do Brasil-UniBRasil / Curitiba-PR
- 12) Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) Cadernos da Graduação / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 14) Cadernos de Educação / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 15) Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas-UFPel / RS
- 16) Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 17) Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) Caderno de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) Cadernos de Pesquisa - Turismo / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES
- 21) Cadernos do Centro Universitário São Camilo / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) Cadernos de Psicologia Social do Trabalho / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 23) Cadernos do UNICEN / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT

- 24) Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) Caesura / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 26) Cesumar Saúde / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) Cesur em Revista / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 28) Ciências da Educação / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 29) Conhecendo a Enfermagem / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) Diálogo / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) Diálogo Educacional / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 32) Educação – Revista de Estudos da Educação / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 33) Educação & Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 34) Educação e Filosofia / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 35) Educação e Pesquisa / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 36) Educação em Debate / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) Educação em Foco / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 38) Educação em Questão / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 39) Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) Educação UNISINOS / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) Educar em Revista / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 42) Educativa / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 43) Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 45) Ensaio / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) Ensino em Re-vista / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 47) Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 49) Estudos - Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 50) Foco – Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) Fragmentos de Cultura / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) Gestão e Ação / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) Ícone / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) Inter-ação / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 55) Intermeio – Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 56) Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) Letras Contábeis / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) Letras de Hoje / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS

- 59) Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 60) Linhas Críticas / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 61) Métis / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 62) Movimento / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 63) Natureza e Artífício / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) Nuances / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 65) Os Domínios da Ética / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 67) Paradoxa / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) PerCurso: Curitiba em Turismo / Faculdades de Curitiba / PR
- 69) Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) Philósofos – Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 71) Phrónesis – Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 72) Poiésis – Revista Científica em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 73) Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) Pró-Discente / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 75) Pro-Posições / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 76) Psicologia Clínica / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 77) Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 78) Publicações ADUFPB / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) Revista 7 Faces / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 80) Revista Alcance / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) Revista Ambiente e Educação / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) Revista Anamatra / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) Revista Baiana de Educação Física / Salvador-BA
- 84) Revista Brasileira de Educação Especial / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) Revista Brasileira de Gestão de Negócios / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 87) Revista Brasileira de Tecnologia Educacional / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) Revista Caatinga / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) Revista Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) Revista Cadernos de Campo / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 91) Revista Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) Revista Ciências Humanas / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 93) Revista Científica / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) Revista Ciência e Educação / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 95) Revista Científica da Unicastelo / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) Revista Colloquim e Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Itajaí-SC
- 98) Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) Revista da Faculdade Christus / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) Revista da Faculdade de Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) Revista da FAPA / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) Revista da Faculdade de Santa Cruz / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) Revista de Administração / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 105) Revista de Ciências Sociais e Humanas / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) Revista de Contabilidade do IESP / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) Revista de Direito / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) Revista de Divulgação Cultural / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 109) Revista de Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) Revista de Educação CEAP / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 111) Revista de Educação Pública / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 112) Revista de Letras / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) Revista de Negócios / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 114) Revista de Psicologia / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 115) Revista do CCEI / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 118) Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE

- 119) Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 120) Revista dos Expoentes / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 121) Revista Educação / Porto Alegre-RS
- 122) Revista Educação e Movimento / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) Revista Educação e Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) Revista Ensaios e Ciências / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) Revista Espaço / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) Revista Estudos Lingüísticos e Literários / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) Revista Fórum Crítico da Educação / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) Revista Horizontes / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 130) Revista Idéias & Argumentos / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 131) Revista Informática na Educação – Teoria e Prática / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 132) Revista Intertemas / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 133) Revista Integração / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) Revista Jurídica da FURB / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 135) Revista Jurídica – FOA / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) Revista Jurídica da Universidade de Franca / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) Revista Jurídica Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) Revista Mimesis / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) Revista Montagem / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 140) Revista O Domínio da Ética / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) Revista O Eixo e a Roda / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) Revista Paidéia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) Revista Pedagogia / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 144) Revista Plures / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) Revista Prosa / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) Revista Psicologia Argumento / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 147) Revista Quaestio / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP

- 148)Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149)Revista Reflexão e Ação / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 150)Revista Semina / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151)Revista Sociedade e Cultura / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152)Revista Tecnologia da Informação / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 153)Revista Teoria e Prática / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154)Revista Trilhas / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 155)Revista UNIABEU / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156)Revista Unicsul / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 157)Revista UNIFIEO / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 158)Scientia / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória-ES
- 159)Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 160)T e C Amazônia / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161)TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162)Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 163)Tópicos Educacionais / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 164)UNESC em Revista / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 165)UniCEUB em Revista / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 166)UniCiência - Revista Científica da UEG / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 167) UNiCiências / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 168) Unimar Ciências / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 169)UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 170)Universa / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 171)UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 172)Ver a Educação / Universidade Federal Pará-UFGA / Belém-PA
- 173)Veritas – Revista de Filosofia / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 174)Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 175)Zetetiké / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) AILA – International Association of Applied Linguistic / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) Anthropos – Venezuela / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) Cuadernos de Administración / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota – Colombia
- 06) Infancia en eu-ro-pa / Asociación de Maestros Rosa Sensat. / Barcelona – España
- 07) Revista de Investigaciones de la Unad / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) Learner Autonomy: New Insights / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) Lexis / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colombia
- 10) Nexos / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) Padres/Madres de alumnos/alumnas / CEAPA / Madrid – España
- 12) Política y Sociedad / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) Proyección investigativa / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) Revista Contextos Educativos / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) Revista de ciencias humanas / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) Revista de La CEPA / Comisión Economica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 17) Revista de pedagogía / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) Revista Universidad EAFIT / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 19) Revolución Educativa al Tablero / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota – Colombia
- 20) Salud Pública de México / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) Santiago: revista de la Universidad de Oriente / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 22) Signos Universitarios / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 23) Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

